

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANE ALMEIDA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DEMOCRACIA
PARTICIPATIVA EM UBERLÂNDIA (1983-1988).**

Uberlândia-MG

2021

FABIANE ALMEIDA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DEMOCRACIA
PARTICIPATIVA EM UBERLÂNDIA (1983-1988).**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Uberlândia-MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Fabiane Almeida, 1984-
2021 História e Memória da Educação Pré-Escolar na
Democracia Participativa em Uberlândia (1983-1988)
[recurso eletrônico] / Fabiane Almeida Silva. - 2021.

Orientadora: Sônia Maria Dos Santos. Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.405> Inclui
bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Sônia Maria Dos, 1960-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele Cristine Nunes do

Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 13/2021/764, PPGED				
Data:	Treze de julho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	18:00	Hora de encerramento:	21:50
Matrícula do Discente:	11912EDU014				
Nome do Discente:	FABIANE ALMEIDA SILVA				
Título do Trabalho:	"HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM UBERLÂNDIA (1983-1988)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Historia e perspectivas da formação de professores da educação básica"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Regina Celi Frechiani Bitte -UFES; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU e Sônia Maria dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sônia Maria dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 15/07/2021, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 16/07/2021, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/07/2021, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2898223** eo código CRC **FA11E9BB**.

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente
vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(...)
(Gonzaguinha)*

Para Helena, minha filha e companheirinha de vida, e para minha querida mãe Rosana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar os meus passos nessa trajetória, nos desafios em ser mãe, professora e pesquisadora.

À Rosana, minha mãezinha, agradeço o amor, a força para nunca desistir e o cuidado com a “nossa” Helena.

Aos meus familiares: Rômulo (esposo), Ângelo (pai), Ângelo Jr. (irmão) e Carla (irmã), pelo apoio diário e pelo incentivo.

À prof. Dra. Sônia Maria Santos, minha orientadora, agradeço o acolhimento nos momentos de incertezas, a confiança, a liberdade para desenvolver a pesquisa e as palavras: “Sim, é possível”.

Aos entrevistados: Andrade, Cardoso, Gonçalves e Ferreira, pela gentileza e pelo exemplo de luta e de compromisso com a educação infantil no município de Uberlândia.

À prof. Dra. Dalva Teixeira da Universidade de Diamantina, pela cordialidade, pela leitura atenta ao meu texto e pelas indicações feitas. Gratidão.

À Maria Cristina (Cris) agradeço a humildade, a confiança, as mensagens de apoio e por compartilhar os materiais da pré-escola.

Aos profissionais do Arquivo Público Municipal de Uberlândia: Zeca, Paulo, Tati e Carla, pela gentileza e pelo cuidado com os pesquisadores.

À inspeção do município de Uberlândia, a coordenadora Izilda, agradeço a atenção e a disposição no levantamento de documentos.

Ao setor de planejamento do município de Uberlândia, a coordenadora Marize, pelo auxílio com os dados da cidade e a navegação no site do IBGE.

Às professoras Dra. Betânia de Oliveira Laterza: FACIP/UFU e Dra. Regina Celi Frechiani Bittes: Inst. Trab. Faculdade e educação/UFES, pelos apontamentos valiosos no exame de qualificação.

Aos professores do PPGED/UFU: Adriana Omena, Betânia, Raquel Discini, Romana, Sandra Cristina e Sauloéber, por compartilhar experiências e saberes.

Aos amigos do PPGED: Jozaene pelo auxílio/luta com a Plataforma Brasil e Alciene pelas mensagens diárias de motivação.

Aos secretários do PPGED: Ali e James, agradeço a atenção e a presteza no atendimento.

Ao Claudinho pelo auxílio na formatação do trabalho.

Ao Nicolas as trocas de ideias na transcrição da entrevista.

Aos assistentes administrativos da biblioteca UFU e do PPGED, pelo auxílio e pela gentileza nas solicitações.

Aos auxiliares de serviços gerais agradeço a organização do espaço acadêmico.

À equipe EMEI Roosevelt, agradeço o carinho e a força.

A todos que me ajudaram na construção da pesquisa e que “Sim, é possível”...

Minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “História e memória da educação Pré-Escolar na democracia participativa em Uberlândia nos anos de 1983 a 1988” tem como objetivo geral investigar a história e a memória da educação pré-escolar na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, num período conhecido como gestão da democracia participativa. A questão que mobiliza a pesquisa é analisar as ações de implementação dessa educação para as crianças de 4 a 6 anos, denominado período pré-escolar. Para compreender essa realidade histórica foram definidos objetivos específicos: discutir os conceitos da história oral e de memória considerados aqueles que melhor atendem ao objetivo geral desta pesquisa; analisar as concepções históricas a respeito da criança e da infância e identificar tais concepções nas narrativas dos profissionais do período; analisar a questão histórica da democracia participativa e seus desdobramentos para a cidade de Uberlândia; apreender as ações concretas que promoveram a formação docente para atuar nesse segmento, os aspectos teóricos que fundamentaram essa opção e os impactos na proposta curricular provisória para a pré-escola. A dissertação está vinculada ao programa de Pós-graduação na área de Educação, na linha de história e historiografia da Educação, ao núcleo de pesquisa em alfabetização. O recorte temporal do estudo abrange um momento de grandes transformações decorrentes do fim da ditadura militar no país com a emergência de demandas as mais diversas, inclusive educacionais. No contexto da cidade de Uberlândia, o plano de ação do candidato Zaire Rezende, trouxe como proposta administrar e desenvolver projetos voltados para as áreas sociais, por isso ficou conhecido como o governo da democracia participativa. No campo da educação infantil, o município assumiu, em meados da década de 1980, o atendimento pré-escolar. Esta modalidade foi incorporada à Secretaria de Educação e Cultura e criou-se a Divisão do Pré-Escolar. Uma equipe foi formada para a construção de uma proposta pedagógica e filosófica que contemplasse as necessidades formativas das crianças da pré-escola. Para atender aos objetivos da pesquisa são utilizadas fontes. As fontes são as entrevistas, a legislação sobre a temática, as fotografias (fontes iconográficas), a imprensa escrita (jornais), além das fontes compostas pela produção bibliográfica de autores que debruçaram sobre a temática nos seus mais diversos desdobramentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a História Oral Temática, utilizando a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados quatro participantes cujo critério de escolha foi o fato de terem participado do processo de implementação do pré-escolar na gestão Zaire Rezende (1983-1988). A análise das diferentes fontes permite concluir que houve uma perspectiva inovadora no atendimento das crianças de 4 a 6 anos no período. Realizou-se um investimento na formação sistemática dos professores com vistas a transformar o processo ensino-aprendizagem de um modelo centrado em práticas mecanizadas, para uma proposta fundamentada em teóricos defensores da perspectiva construtivista da aprendizagem. Esta opção para o ensino da pré-escola foi importante para repensar a concepção de criança e de educação pré-escolar no município de Uberlândia (1983-1988) e considerada a mais adequada para uma gestão que se propunha ser uma democracia participativa.

Palavras-chave: educação pré-escolar, democracia participativa, educação infantil.

ABSTRACT

This dissertation entitled "History and memory of pre-school education in participatory democracy in Uberlândia in the years 1983 to 1988" has the general objective of investigating the history and memory of pre-school education in the city of Uberlândia, Minas Gerais, in a known period management of participatory democracy. The question that mobilizes the research is to analyze the actions of implementation of this education for children from 4 to 6 years old, called pre-school period. To understand this historical reality, specific objectives were defined: to discuss the concepts of oral history and memory considered those that best meet the general objective of this research; to analyze the historical conception regarding the child and childhood and to identify such conceptions in the narratives of the professionals of the period; analyze the historical question of participatory democracy and its consequences for the city of Uberlândia; apprehend the concrete actions that promoted teacher training to work in this segment, the theoretical aspects that supported this option and the impacts on the provisional curriculum proposal for pre-school. The dissertation is linked to the Postgraduate program in the area of Education. In the line of history and historiography of Education, to the literacy research center. The time frame of the study encompasses a moment of major changes resulting from the end of the military dictatorship in the country with the emergence of the most diverse demands, including educational ones. In the context of the city of Uberlândia, the action plan of the candidate Zaire Rezende brought as a proposal to manage and develop projects aimed at social areas, that is why it became known as the government of participatory democracy. In the field of early childhood education, the municipality assumed, in the mid-1980s, pre-school care. This modality was incorporated into the Education and Culture Secretariat and the Pre-School Division was created. A team was formed to build a pedagogical and philosophical proposal that addressed the educational needs of pre-school children. To meet the research objectives, primary and secondary sources are used. The primary sources are interviews, legislation on the subject, photographs (iconographic sources), written press (newspapers), among others. The secondary sources are composed by the bibliographic production of authors who have looked at the theme in its most diverse developments. This is a qualitative research, using thematic oral history as methodology, using the semi-structured interview. Four participants were interviewed whose choice criterion was the fact that they participated in the process of implementing the preschool in the Zaire Rezende administration (1983-1988). The analysis of the different sources allows us to conclude that there was an innovative perspective in the care of children aged 4 to 6 years in the period. An investment was made in the systematic training of teachers in order to transform the teaching-learning process from a model centered on mechanized practices, to a proposal based on theoretical defenders of the constructivist perspective of learning. This option for pre-school education was important to rethink the concept of children and pre-school education in the city of Uberlândia (1983-1988) and considered the most suitable for a management that was intended to be a participatory democracy.

Keywords: pre-school education, participatory democracy, early childhood education.

LISTA DE SIGLAS

AM- Associação de Moradores.

CEB- Comunidades Eclesiais de Base.

CEMEPE- Centro de Formação de professores. Uberlândia-MG.

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar.

DCB- Departamento da Criança no Brasil.

DNCr- Departamento Nacional da Criança.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

HISTEDBR- História, Sociedade e Educação no Brasil. (Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UNICAMP).

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IPAI- Instituto de Proteção e Assistência à Infância.

LBA- Legião Brasileira de Assistência.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC- Ministério da Educação.

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização.

OMEP- Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

ONU- Organização das Nações Unidas.

PROEX- Pró-Reitoria de Extensão.

PSECD- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto.

UFU- Universidade Federal de Uberlândia.

UNICEF- Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Mapa da cidade de Uberlândia 1984.	75
FIGURA 2- Localização das pré-escolas nos bairros de Uberlândia.	85
FIGURA 3- 32 urnas confirmam a grande vitória de Zaire.....	123
FIGURA 4- Encontro sobre a Educação Pré-Escolar será encerrado dia 27.	145
FIGURA 5- Secretaria Melhora Ensino Pré-Escolar.....	147
FIGURA 6- Programação de Estudo. 19 a 23/ out/1987.....	151
FIGURA 7- Programação de Estudo. 19 a 23/ out/1987.....	152
FIGURA 8- Estudo dos Professores do Roteiro VII: Tema Gerador.	153
FIGURA 9- Autoavaliação Anual da Formação. 1987.	154
FIGURA 10- Esquema Curricular.	164
FIGURA 11- Plano diário de atividades 1987	171
FIGURA 12- Plano diário de atividades 1987.	172
FIGURA 13- Proposta Curricular Provisória. 1987	237
FIGURA 14- Sala de Aula da Pré-Escola. 198-	258
FIGURA 15- Atividades Pedagógicas da Pré-Escola. 198-	259

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Legislação relacionada à infância.	60
QUADRO 2- População por situação no município de Uberlândia no período 60-80.	73
QUADRO 3- Evolução do Atendimento Pré-Escolar na Cidade de Uberlândia.	82
QUADRO 4- Bairros onde o pré-escolar funcionava.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I- HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E ENTREVISTA.....	20
1.1-História Oral e Memória	20
1.2 Entrevistas	36
CAPÍTULO II- A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	42
2.1- Aspectos Históricos: Dos primeiros cuidados à criança ao atendimento pré-escolar no Brasil.....	43
2.2-Aspectos legais da educação infantil no Brasil	59
2.3- Uberlândia: A cidade promissora do Triângulo Mineiro	70
2.4- A oferta de educação pré-escolar em Uberlândia.....	76
2.5- A concepção de criança na narrativa dos profissionais da pré-escola de 1983-1988.	90
CAPÍTULO III- A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM UBERLÂNDIA 1983-1988... 108	
3.1- Da ditadura militar no Brasil ao processo de redemocratização	108
3.2-A Democracia participativa em Uberlândia (1983-1988).....	114
CAPÍTULO IV-AS AÇÕES CONCRETAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM UBERLÂNDIA (1983-1988)	140
4.1 - Formação dos profissionais da pré-escola 1983-1988.	141
4.2- Proposta Curricular Provisória 1987-Divisão do Pré-escolar (Apêndice A)	159
4.3- Plano diário de atividades	170
4.4-Metodologia de trabalho e atividades pedagógicas (Apêndice C)	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	194
ANEXO A- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	204
ANEXO B- ENTREVISTA ANDRADE.....	205
ANEXO C- ENTREVISTA CARDOSO	210
ANEXO D- ENTREVISTA FERREIRA	223
ANEXO E- ENTREVISTA GONÇALVES	229
APÊNDICE	237
APÊNDICE A- Proposta Curricular Provisória do Pré-escolar-1987.....	237
APÊNDICE B- Sala de aula da Pré-escola.....	258
APÊNDICE C- Atividade Pedagógica da Pré-escola.....	259

INTRODUÇÃO

Refletir o espaço destinado à educação da primeira infância na cidade de Uberlândia (MG), em especial, a pré-escola, surgiu da minha opção pela educação como formação acadêmica e também da minha atuação como professora da educação infantil no município. O meu interesse pela área educacional manifestou-se na infância e pude exercê-lo na adolescência ministrando aulas de reforço escolar gratuitas para as crianças do bairro, além do trabalho voluntário na Organização não governamental Casa da Pesquisa, na catalogação de livros literários.

A partir dessas experiências optei pelos cursos de Pedagogia -2005- Faculdade Católica de Uberlândia e Letras -2012 - Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para a formação acadêmica. Na faculdade de Pedagogia reafirmei a minha escolha e ingressei na carreira docente, o curso de Letras possibilitou realizar um grande sonho, vivenciar na educação infantil e no ensino fundamental o papel da Literatura como arte indispensável na formação e na humanização dos sujeitos.

Após o ingresso no mestrado, conheci a minha orientadora prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos que me auxiliou na construção do objeto de pesquisa, a dissertação intitulada “História e memória da educação Pré-Escolar na democracia participativa em Uberlândia (1983 a 1988)” teve o objetivo geral investigar a história e a memória da oferta de educação pré-escolar na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, num período conhecido como gestão da democracia participativa. A questão que mobilizou a pesquisa foi analisar as ações de implementação dessa educação para as crianças de 4 a 6 anos, denominado período pré-escolar. Tal motivação converteu-se nessa investigação de Mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de História e Historiografia.

Para compreender essa realidade histórica foram definidos objetivos específicos: discutir os conceitos da história oral e de memória considerados aqueles que melhor atendem ao objetivo geral desta pesquisa; analisar as concepções históricas a respeito da criança e da infância e identificar tais concepções nas narrativas dos profissionais do período; analisar a questão histórica da democracia participativa e seus desdobramentos para a cidade de Uberlândia; apreender as ações concretas que promoveram a formação docente para atuar

nesse segmento, os aspectos teóricos que fundamentaram essa opção e os impactos na proposta curricular provisória para a pré-escola.

O recorte temporal do estudo abrange um momento de grandes transformações decorrentes do fim da ditadura militar no país, os governantes se depararam com demandas de diversas ordens, inclusive educacionais. No município de Uberlândia o plano de ação do candidato à prefeitura Zaire Rezende em 1982 e posteriormente prefeito da cidade em 1983, trouxe como proposta administrar e desenvolver projetos voltados para as áreas sociais, além de considerar as demandas do povo. Instituiu-se na cidade nos momentos iniciais da redemocratização do país a concepção de democracia participativa, que instigou a participação da população antes excluída e destituída das deliberações da política local.

No campo da educação pré-escolar¹, constata-se que até meados dos anos de 1980 o atendimento às crianças de 4 a 6 anos era ofertado pelos estagiários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), parceria estabelecida entre a prefeitura e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), intitulada de projeto “Maravilha”, além da atuação de professores voluntários e de pessoas conveniadas com as fundações governamentais. Além disso, segundo noticiado nos jornais da época e de acordo com as entrevistas realizadas, a pré-escola na cidade de Uberlândia funcionava sem uma diretriz filosófica e pedagógica definida que pudesse orientar os profissionais. Após o rompimento com o projeto “Maravilha”, ocorrido na primeira gestão Zaire Rezende, o município assumiu integralmente o atendimento pré-escolar que passou a compor às Secretarias de Educação e Cultura ², criou-se a Divisão do Pré-Escolar e uma equipe foi formada para a construção de uma proposta pedagógica que atendesse as necessidades formativas das crianças da pré-escola.

Seguindo esta linha, um levantamento bibliográfico foi realizado com o objetivo de compreender o problema de pesquisa que consistiu em analisar as ações de implementação da educação pré-escolar na Democracia Participativa em Uberlândia (1983-1988), além de valorizar o trabalho de outros pesquisadores. Foram consultados os seguintes sites: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Portal de

¹ A definição do termo educação infantil na educação brasileira é recente. Esse termo é utilizado para designar a primeira etapa da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica- Lei 9.394/1996, estabelece a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, antecede ao Ensino Fundamental, e que ocorre em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).

² As Secretárias de Educação e Cultura estariam vinculadas até o ano de 1985.

periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Repositório de Teses e Dissertações da UFU³, esta pesquisa realizada, aliada às disciplinas ofertadas no mestrado e a orientação da professora Dra. Sônia Santos, foram importantes para a construção da fundamentação teórica.

Assim, torna-se importante citar alguns autores, os conceitos por eles trabalhados e que foram discutidos na dissertação: Alberti (2004), (1996)- História Oral; Alem (1991)- História política em Uberlândia; Alvarenga (1991) Movimento popular, democracia participativa e poder político; Angotti (2001) Formação de professores; Ariès (1981) História social da criança e da família; Assis (1984)- Proposta Curricular para as classes populares; Campos (1989), (2002) Legislação e as políticas nacionais da educação infantil; Chartier (2002)- História cultural práticas e representações; Dantas (1996)- Democracia Participativa- Associação de Moradores; Ferreira (2010)- Creches comunitárias e Democracia Participativa; Freinet (1971) – Método Natural I leitura e escrita, organização do espaço escolar; Halbwachs (1990) – Memória coletiva; Jesus (2002)- Poder político e movimentos sociais na democracia participativa; Kramer (1984), (1998), (2000), (2002), política e história do pré-escolar, currículo e formação de professores, Kuhlmann Júnior (2000), (2015)- Infância, história e educação; Nora (1993) – Memória e História; Oliveira (2002)- Legislação e políticas nacionais para educação infantil; Pesavento (2004)- História Cultural e Representação; Portelli (1997), (1997a), (1997 b), (2010)- História oral e memória; Romero (2016) Políticas de incentivo à leitura na democracia participativa; Santos (2006) Democracia Participativa e a experiência dos moradores do bairro Nossa Senhora das Graças; Sarmiento (2007) Culturas Infantis; Silveira (2019)- Processo de nucleação das escolas rurais em Uberlândia-1980-1990; Thompson (1992) História Oral.

O levantamento bibliográfico realizado contribuiu para compreender de forma ampla o objeto de estudo, vislumbrar novas possibilidades, verificar as aproximações e os distanciamentos além de observar o diferencial da pesquisa, pois, conforme a bibliografia estudada sobre a democracia participativa, a educação pré-escolar em Uberlândia não foi investigada.

³ <http://www.anped.org.br/biblioteca>
<http://www.periodicos.capes.gov.br>
<http://bdtd.ibict.br/vufind/>
<https://repositorio.ufu.br/>

Dessa forma, para atender aos objetivos da pesquisa foram utilizadas fontes. As fontes foram as entrevistas, a legislação sobre a temática, as fotografias (fontes iconográficas), a imprensa escrita (jornais), além das fontes compostas pela produção bibliográfica de autores que debruçaram sobre a temática nos seus mais diversos desdobramentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a História Oral Temática, utilizando a entrevista semiestruturada.

À vista disso, a legislação consultada refere-se às políticas públicas relativas à infância nas esferas federal, estadual e municipal, inclui: O Código de Menores (1927), Leis trabalhistas (1943), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Lei – nº4. 024 (1961) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus Lei nº 5.692 (1971), Código de Menores (1979), Constituição da República (1988), Constituição do Estado de Minas Gerais (1989), Lei Orgânica do Município de Uberlândia (1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB lei nº9. 394 (1996).

Além da legislação, os jornais constituíram fontes importantes para a investigação e possibilitaram compreender os conflitos políticos nas eleições para prefeito na cidade de Uberlândia, além das notícias relacionadas à pré-escola e as reivindicações populares para a ampliação do atendimento infantil. A imprensa escrita permitiu refletir a conjuntura histórica, cultural, social, política e educacional vivenciada na cidade no período e também a nível nacional. Assim, no Arquivo Público Municipal os jornais escolhidos foram o *Correio de Uberlândia*, *Participação* e *Primeira Hora*, referentes ao período de estudo 1983-1988.

A pesquisa utilizou também como opção metodológica a História Oral e teve como suporte teórico a História Cultural. É importante discorrer que em 1929 na França é fundada a revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”, institui uma nova maneira de pensar a história, essa linha da historiografia francesa contrapunha aos ideais da Escola Positivista ao pensar diferentes fontes e formas de realizar a pesquisa, para Febvre apude Le Goff

a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existe. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais (...). (LE GOFF, 1990, p.540).

Santos e Lima (2018, p.77) salientam a importância da Escola dos Annales na ampliação do campo de pesquisa dos historiadores, nesse sentido, novos temas, sujeitos e objetos são propostos. A partir dos anos de 1960 uma equipe formada por intelectuais como Jacques Le Goff, E. Le Roy Ladurie e M. Ferro, com o intuito de auxiliar Fernand Braudel na publicação e na gestão da Revista dos *Annales*, diferentes questionamentos surgiram e foram publicados na enciclopédia intitulada *A Nova História*, coordenada por Le Goff no ano de 1978. A partir da publicação editada por Le Goff, a expressão Nova História ficou conhecida (SANTOS; LIMA, 2018, p.77).

A Nova História destaca a cultura como construtora da realidade social, novos objetos de pesquisas são elencados e conseqüentemente novas fontes, como exemplo a fonte oral “nesse contexto, a história deixa de ser historicizante para se tornar uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, e seus modos de viver, sentir e pensar.” (SANTOS; LIMA, 2018. p.78).

Partindo dessas referências o projeto de pesquisa foi construído de acordo com as exigências da Plataforma Brasil ⁴ e teve em um primeiro momento como devolutiva a pendência de documentos e a sugestão de comprovar por meios qualitativos ou quantitativos a escolha dos participantes. A proposta era entrevistar quatro sujeitos que participaram da educação pré-escolar na primeira gestão Zaire Rezende (1983-1988), sendo: a coordenadora geral, dois professores e um supervisor de ensino. Por se tratar de uma pesquisa histórica, de critérios qualitativos justifica-se a escolha dos sujeitos, assim como afirma Alberti

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas às entrevistas. (ALBERTI, 2004, p.33-34)

Desse modo, defende-se que esse número de pessoas foi suficiente para compreender as ações de implementação dessa educação para as crianças de 4 a 6 anos, a escolha das pessoas que vivenciaram o pré-escolar em todas as etapas, coordenação, docência e

⁴“A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios”. O projeto intitulado a priori de História e Memória da educação infantil no governo Zaire Rezende (1983-1988), foi aprovado pelo Conselho de Ética, número do processo CAAE 23178919.0.0000.5152.

supervisão. A propósito, os sujeitos entrevistados foram Cardoso 62 anos, coordenadora geral do pré-escolar; Andrade 67 anos e Gonçalves 52 anos, docentes da pré-escola e Ferreira, supervisora de ensino do pré-escolar no período de (1983-1988).

Esta pesquisa está vinculada ao campo da história da educação. Como tal, segue princípios e diretrizes da pesquisa histórica reconhecida pela chamada escola dos Annales. A revista dos Annales questionava os pressupostos positivistas que defendiam a descrição precisa dos fatos históricos; valorizava-se a história das grandes batalhas, dos personagens ilustres e dos heróis. Essa transformação na maneira de conceber a história ampliou o conceito de fonte para o historiador, não somente os documentos e os registros oficiais interessam, mas também os não oficiais e fontes não escritas, por exemplo: fotografias, desenhos, pinturas, relatos orais obtidos por meio de entrevistas etc.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31). A amostra de quatro depoentes se justifica como possibilidade para aprofundar o conhecimento acerca das ações de implementação da pré-escola na cidade de Uberlândia no período de 1983-1988 porque “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p.21), como aponta Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com categorias amplas de significados, representações, valores, crenças etc, nessa perspectiva, reflete profundamente as relações constituídas, os processos e os fenômenos sociais “que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.22).

Nesse contexto, como pesquisa qualitativa, a investigação fundamentada teve como objetivo da amostra “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.” (DESLAURIES, 1991, p.58, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32), ou seja, legitima-se como amostra não probabilística, que pode seguir critérios subjetivos do pesquisador e que seja conveniente à pesquisa. De fato, neste caso, a escolha dos quatro depoentes foi favorável à investigação: os sujeitos que foram localizados e que se dispuseram a contribuir.

Assim sendo, as pessoas escolhidas foram entrevistadas com base nos pressupostos da História Oral, metodologia de pesquisa que utiliza a entrevista como instrumento importante para “o abrir-se de um espaço de narração” (PORTELLI, 2010, p.05), espaço narrativo que

coloca em evidência os saberes e os fazeres dos profissionais que vivenciaram a educação pré-escolar (1983-1988) e possibilita transformar a lembrança em uma fonte importante à história da educação.

Além disso, é importante elucidar que embora quatro pessoas seja um número pequeno em relação ao total de envolvidos diretamente com a pré-escola na década de 1980, na cidade de Uberlândia, as narrativas são suficientes para compor informações úteis à compreensão do contexto histórico-educacional e do cotidiano escolar: as concepções de infância e de educação, as práticas educativas discentes e docentes, as relações sociais na escola e suas influências externas etc.

Dessa forma, este estudo foi organizado em quatro capítulos:

No capítulo I, foram discutidos os conceitos da história oral e de memória considerados aqueles que melhor atenderam ao objetivo geral desta pesquisa. A metodologia escolhida foi a história oral temática, porque essa modalidade deu visibilidade aos saberes e às experiências dos profissionais da pré-escola no período, como concebiam a criança e pensavam a educação. Entrevistar os sujeitos que ocuparam lugares diferentes na história da educação infantil 1983-1988 (coordenação, supervisão e docência.), permitiu constatar que a memória individual dos participantes está intimamente relacionada com a memória coletiva. Por outro lado, confirmou-se o compromisso da equipe com a educação pré-escolar, ao acreditar nos ideais da democracia participativa e estruturar uma proposta pedagógica em consonância com esses ideais.

No capítulo II, foram analisadas as concepções históricas a respeito da criança e da infância e identificadas tais concepções nas narrativas dos profissionais do período. A análise das diferentes fontes mostrou que as práticas envolvidas dos profissionais da pré-escola 1983-1988 foram embasadas num conceito de criança como sujeito ativo, um ser histórico e social, capaz de construir o conhecimento por meio do brincar. Nessa perspectiva, o ensino deveria partir da própria vivência das crianças na comunidade.

A questão histórica da democracia participativa e seus desdobramentos para a cidade de Uberlândia foi o tema do capítulo III. Instituiu-se na cidade nos momentos iniciais da redemocratização do país o conceito de democracia participativa, que instigou a participação da população antes excluída das deliberações da política local. Zaire Rezende assumiu em 1983 a prefeitura de Uberlândia e implementaria não somente um conceito de participação na

esfera política, mas também o propósito de atender às expectativas da população no atendimento das principais demandas.

O tema do IV capítulo foi identificar as ações concretas que promoveram a formação docente para atuar na educação pré-escolar, os aspectos teóricos que fundamentaram essa opção e os impactos na proposta curricular provisória para esse segmento. A formação docente para a pré-escola (1983-1988) foi fundamentada teoricamente nos pressupostos construtivistas. Foram realizadas leituras coordenadas das obras de Piaget (1896-1980), Freinet (1896-1966), Emília Ferreiro (1937-) etc, por toda equipe envolvida. As discussões possibilitaram repensar o conceito de criança e também o papel do professor da pré-escola como um sujeito formador, em processo constante de formação. Em consequência desse momento foi possível a construção da proposta Curricular Provisória para o Pré-Escolar-1987. Esse documento surgiu da necessidade de organizar a experiência docente discutida nos grupos de formação. Foi escolhida a palavra provisória porque remetia à ideia de processo, de rever concepções na formação das crianças de 4 a 6 anos. Em conformidade com os pressupostos da democracia participativa a Proposta Curricular Provisória reconhecia a força da coletividade e incluiu os interesses e as necessidades da comunidade. A linha geral implícita foi valorizar os conhecimentos das crianças advindas das classes populares como seres produtores de cultura.

As discussões suscitadas por esta investigação são de extrema relevância e contribuirão para o conhecimento da história da educação em Uberlândia na gestão intitulada de democracia participativa. As conclusões da pesquisa permitiram constatar que esse período foi um marco na educação da cidade porque pela primeira vez, o poder público, representado na figura do prefeito Zaire Rezende, voltou seu olhar para a infância uberlandense assumindo integralmente a pré-escola como uma das responsabilidades do governo. Por outro lado, reconstruir a memória e tornar público o discurso dos sujeitos que vivenciaram e contribuíram com o ensino no município de Uberlândia-MG (1983-1988) valoriza a ação desses protagonistas que fizeram a diferença na educação pré-escolar.

CAPÍTULO I- HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E ENTREVISTA

Esse capítulo teve como objetivo discutir os conceitos da história oral e de memória considerados aqueles que melhor atenderam ao objetivo geral desta pesquisa. A metodologia escolhida foi a História Oral e a modalidade história oral temática que deu visibilidade aos saberes e às experiências dos profissionais da pré-escola na democracia participativa em Uberlândia (1983-1988); como concebiam a criança e pensavam a educação. A estratégia para a escrita do capítulo foi estabelecer um diálogo entre a teoria sobre a história oral, a memória e as narrativas dos participantes.

A riqueza da reconstrução das memórias dos sujeitos que participaram das ações de implementação da pré-escola no período (1983-1988) em Uberlândia, foi possível graças à história oral e o uso da entrevista como recurso indispensável para reconhecer o outro como sujeito construtor da história e da cultura. De acordo com Portelli (2010) “a coisa mais importante no trabalho com fontes orais, no trabalho de campo, é que não se trata de trabalhar com papéis, ou com coisas, ou com animais, mas de trabalhar com seres humanos, como cidadãos, com nossos iguais.” (PORTELLI, 2010, p.01-02). É uma das possibilidades para promover a igualdade diante das diferenças e das desigualdades sociais. Assim, a história oral permite que as vozes de pessoas comuns, que vivenciaram a história, se tornem discurso público por meio da ação do historiador.

1.1-História Oral e Memória

A história e a memória dos sujeitos que contribuíram com a educação pré-escolar no município de Uberlândia na gestão intitulada de democracia participativa, desperta inquietação. A pesquisa abrange o período pós-ditadura militar no Brasil, época em que os novos gestores enfrentaram dificuldades em diversos setores, inclusive educacionais, não só em Uberlândia, mas em todo país. O período foi marcado pelo processo de redemocratização dos princípios da educação brasileira. Nessa conjuntura, um candidato chamado Zaire Rezende se destacou na política local. Ele assumiu a prefeitura da cidade em 1983 com o

slogan “democracia participativa” que tinha como proposta de governo a participação da população na esfera política.

Na tentativa de atender a educação infantil, o município de Uberlândia assumiu na integralidade o ensino pré-escolar, antes ministrado em parceria com a UFU. Não havia uma definição clara de diretriz filosófica e pedagógica que pudesse orientar os profissionais desse segmento. A pré-escola foi incorporada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, uma equipe foi formada sob a liderança de Olga Lara Cardoso, coordenadora da divisão do Pré-Escolar na época, para a construção de uma proposta pedagógica e filosófica que reconhecessem as necessidades formativas das crianças de 4 a 6 anos. Foram realizadas entrevistas que se tornaram imprescindíveis para compreender as ações de implementação da pré-escola na cidade, no período denominado de democracia participativa.

Nesse contexto, torna-se relevante mencionar que após a divulgação da revista dos *Annales* em 1929, surge uma história inovadora que não escolhe como objeto somente as ideias e os fundamentos sócio-econômicos da sociedade. Chartier (2002) discorre sobre a releitura e o reemprego de fontes clássicas utilizadas na história social e também no surgimento de novas fontes que permitem reconstruir as maneiras de pensar e de sentir da sociedade. Para reconstruir a memória dos sujeitos da pesquisa, além da História Oral, os jornais, a legislação educacional e outros documentos do pré-escolar da época foram fundamentais para compreender o objeto de estudo.

De acordo com Chartier (2002, p.46) a partir da revista dos *Annales* novos objetos emergiram no centro das investigações, pois as diferenças sociais também englobam o distanciamento cultural, o acesso desigual aos bens culturais como o livro, a leitura, a escrita e as práticas culturais. Para esse autor, as abordagens de concepções marxistas que entendiam a cultura como reflexo da infraestrutura e a concepção de cultura pertencente a uma classe dominante não conseguiram responder aos questionamentos da realidade social.

Nesse sentido, a história cultural procura compreender os significados, as práticas e as representações

O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras. (BURKE, 2005, p.10)

Burke (2005) observa que a história cultural discorre sobre os simbolismos da vida cotidiana em contraposição às narrativas generalizantes que enfatiza a história dos grandes heróis, ou seja, a história cultural reflete como os seres humanos pensam e agem no mundo levando em conta os aspectos culturais. Nessa perspectiva, devido à complexidade da realidade, o homem busca outros meios de explicar o mundo, outras indagações diante do real, segundo Pesavento:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2004, p.15).

A história oral dialoga com a histórica cultural ao permitir maior ênfase nos aspectos culturais, possibilita compreender como pensam os sujeitos, como eles vivem historicamente e se constituem como produtores de história e de cultura. Dentro dessa nova ótica, a história cultural é denominada de Nova História Cultural e permite à história uma nova forma de conceber e trabalhar a cultura. Chartier (2002) afirma que “a história cultural tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.17), refere-se à tentativa dos homens de entender o mundo por meio do simbólico.

Assim, é relevante discorrer sobre o conceito de representação, que constitui um dos aspectos centrais da história cultural. Nesse ponto de vista, concede-se sentido ao mundo por meio das representações que são construídas sobre a realidade; significa que “representar é, pois, fundamental, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença” (PESAVENTO, 2004, p.39).

As representações formam o imaginário social, não são reproduções fiéis da sociedade, se constroem como fontes por meio da ação do historiador e tem o poder de transformar o contexto de forma reflexiva “as representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p.17).

Segundo Chartier (2002) por mais que as construções das representações do mundo social se fundamentem na razão, elas constituem os interesses dos grupos que as produzem. Sendo assim, as lutas de representações são tão importantes quanto as lutas de bases econômicas para entender as formas como determinados grupos impõe ou tentam impor, as práticas, os valores e a concepção de mundo social

Entende-se que a metodologia da história oral é importante no campo da História da Educação e estabelece notoriedade a partir da revista dos *Annales* (1929). A escolha da história oral como metodologia permitiu compreender a função da pré-escola em um período de grandes recessões no município, de lutas pela ampliação da oferta da educação infantil. Desse modo, as entrevistas possibilitaram aos sujeitos reconstruírem o vivenciado, de rememorarem os desafios para transformar a maneira de pensar a pré-escola, que fosse além da preparação para o ensino fundamental. Assim sendo, consideram-se as narrativas fontes importantes e que ressignificaram a pesquisa.

Por esse ângulo, além da história oral, para compreender a complexidade do contexto escolar, interessa destacar a cultura escolar pertencente à dimensão da história cultural. Sobre o conceito de cultura escolar, Julia afirma:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais (JULIA, 2001, p.10-11).

Tendo como referência a história oral, as entrevistas se tornaram fontes relevantes para elucidar a cultura escolar da época, para compreender as ações de implementação da pré-escola no período denominado de democracia participativa (1983-1988). A importância da discussão sobre a cultura material escolar pode ser observada a partir da realização de congressos para a comunicação de pesquisas na área, em especial o HISTEDBR- História, Sociedade e Educação no Brasil (revista do Grupo de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UNICAMP), que ocorreu na cidade de Uberlândia no ano de 2019.

Após a apresentação oral da minha proposta de pesquisa, conheci a doutoranda Maria Cristina⁵. Ela havia trabalhado como professora da pré-escola na primeira gestão Zaire Rezende (1983-1988) e compartilhou/confiou o material que tinha guardado com muito zelo: a Proposta Curricular Provisória 1987, os planos diários, os roteiros de estudos da formação docente, as avaliações do grupo de estudos e as atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças da pré-escola. Esses materiais permitiram ampliar a compreensão sobre o objeto de pesquisa.

A escolha da história oral como opção metodológica para o desenvolvimento do trabalho foi fundamental, porque permite “construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, mediante as suas referências e também seu imaginário.” (FREITAS, 1992, p.19). Essa abordagem nas pesquisas em História permite que o passado seja reinterpretado por meio das lembranças daqueles que o vivenciaram:

Única, muitas vezes candidamente simples, epigramática e, contudo, ao mesmo tempo representativa, a voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente. E sua utilização altera não só a textura da história, mas seu conteúdo. Desloca o centro de atenção, das leis, estatísticas, administradores e governos, para as pessoas. (THOMPSON, 1992, p.334).

Isso implica a reconstrução da escrita historiográfica, do deslocamento da primazia dos documentos escritos para a narrativa dos sujeitos, não somente os personagens ilustres e os grandes heróis, mas também as pessoas comuns que participaram da construção histórica. Seguindo esta linha Alberti (2004, p.18) conceitua a história oral como método de pesquisa que pertence as diversas áreas do conhecimento, como a história, a antropologia, a sociologia etc, campos que consideram “a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI. 2004, p.18) Assim, as entrevistas são documentos, ou melhor, a história oral gera fontes, que podem ser sobre acontecimentos históricos, instituições, grupos

⁵ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira, professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, desde 1987 é doutoranda na Linha de Historiografia da Educação na – UFU, sob a orientação da Prof^a Dra. Sônia Maria dos Santos, sua tese consiste em averiguar porque Afranio Marciliano de Freitas Azevedo, um médico renomado, atuou por 16 anos como Secretário Municipal de Educação na cidade de Uberlândia.

sociais, movimentos sociais etc, sob a voz daqueles que os vivenciaram. A História Oral permite refletir as diferentes versões do passado comparando as narrativas.

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2004, p.20)

Para Alberti (2004) a narrativa individual possibilita compreender diferentes aspectos da sociedade por meio das vivências dos sujeitos, revela também o passado de outras pessoas que compartilhavam as mesmas experiências. Além disso, ao comparar e analisar diferentes testemunhos amplia o conhecimento sobre as conjunturas do passado.

Já para Thompsom, (1992),

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato- e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para transformação radical do sentido social da história (THOMPSON, 1992, p.44).

O grande desafio da história oral está relacionado com a finalidade social e fundamental da história, que envolve a busca de significados perante as próprias transformações sociais, permite valorizar a vida que está contida na história. A história ganha maior visibilidade quando a experiência de vida de diferentes pessoas pode ser utilizada como fonte “pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”. (THOMPSON, 1992, p.22.). Desconstrói nesse sentido o

mito consagrado pelos historiadores que defendem que os documentos escritos são a única fonte da pesquisa em História.

Para Thompson (1992) a história oral é uma reconquista do historiador ao devolvê-lo a antiga habilidade de seu ofício e “oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito.” (THOMPSON, 1992, p.103). Defende também que a atividade dos historiadores é exercida dentro de um contexto social e que possuem influências sociais e políticas. Segundo o mesmo autor, a fonte oral transforma os “objetos de estudo em sujeitos”, contribui assim, para a escrita de uma história mais rica, viva e democrática, pois, não se prende somente aos documentos escritos e a narrativa de pessoas da classe dominante, torna-se também mais fidedigna.

Conhecer as pessoas que trabalharam na pré-escola no governo intitulado de democracia participativa (1983-1989) foi muito gratificante. Nas palavras de Cardoso elas “desbravaram” a educação infantil no município, antes ministrada pelos estagiários da UFU. Elas planejaram uma proposta curricular municipal e atuaram diretamente na formação de professores para transformar o processo ensino-aprendizagem do pré-escolar. Partindo das entrevistas individuais foi possível perceber o sentimento de coletividade, de compromisso com os ideais da democracia participativa e de lutas para que a transformação fosse efetiva.

Meihy e Holanda (2017, p.33-35) citam três tipos de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi escolhida a história oral temática. Esse tipo de abordagem dos participantes de uma pesquisa pressupõe a existência de um projeto que justifica o ato da entrevista e exige a construção de questões que são importantes para o andamento do processo investigativo. Além disso, gera documentos e possibilita de forma dialógica as discussões dos temas “a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 38). Portanto, difere da história de vida, cuja entrevista não precisa ser estruturada e permite maior subjetividade do entrevistado.

A escolha da história oral temática tornou possível aos sujeitos que trabalharam no pré-escolar na primeira gestão Zaire Rezende, narrarem a importância da formação docente para a construção de uma educação que respeitasse a maneira de pensar das crianças, que fossem reconhecidas como sujeitos ativos e participantes da comunidade.

Nesse significado, a história oral busca a centralidade do homem na produção de novos conhecimentos e também da história, um ser capaz de compreender a realidade de diferentes formas. A história oral permite que pessoas ou grupos antes silenciados possam compartilhar as suas vivências “se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1992, p.138). Valoriza-se nesse sentido, a palavra do outro e essa abordagem exige uma postura diferenciada do pesquisador para que a troca de experiência seja efetiva.

Para Meihy (2002) a história oral pode ser feita a partir de uma única pessoa, um grupo definido ou um conjunto grande de pessoas e deve considerar a justificativa para a escolha dos sujeitos “afirma-se, pois que cada depoimento para a história oral tem peso autônomo, ainda que se explique socialmente.” (MEIHY, 2002, p.70). Ressaltam-se as individualidades, as escolhas dos sujeitos que se amparam também em traços que são compartilhados por outras pessoas do grupo “é exatamente por equiparar histórias que tenham pontos em comuns que o recurso da história oral é positivo como forma de reorganizar os espaços políticos dos grupos que, sob nova interpretação, teriam força social.” (MEIHY, 2002, p.70). A história oral permite que as narrativas individuais ganhem força no campo histórico, que possam ser equiparadas e também contrapostas com outras pessoas do grupo.

Após os estudos realizados sobre a história oral e a aprovação do projeto na Plataforma Brasil, elaborou-se o roteiro das entrevistas. Foi fundamental uma preparação cuidadosa na formulação das perguntas. Desse modo, na abordagem ao entrevistado, procurou-se evitar perguntas diretivas que sugerissem as respostas como também evitar apresentar as próprias opiniões antes da entrevista.

Aberti (2004, p.85) sugere que o mesmo roteiro geral seja aplicado a todos entrevistados porque “a unidade dada pelo roteiro geral permite que se identifiquem divergências, recorrências ou ainda concordâncias entre as diferentes versões obtidas ao longo da pesquisa, aprofundando-se as possibilidades de análise do acervo.” (ALBERTI, 2004, p.85). Um roteiro geral viabiliza comparar as diferentes versões dos fatos e possível análise, para isso, Alberti (2004) argumenta que o contexto histórico e a história dos sujeitos enquanto pertencentes a um grupo estão relacionados e devem ser de conhecimento do pesquisador.

A orientação foi muito importante nesse processo de construção metodológica, permitiu pensar o roteiro e a postura do pesquisador no momento da entrevista. Adotei uma

postura de pesquisadora no momento de colher os depoimentos: manter a calma e diminuir a ansiedade, favorecer a abertura para o diálogo e leveza para desenvolver uma boa conversa. A professora Sônia, orientadora do mestrado, sugeriu também que eu levasse um bolo ou quitandas como forma de manter uma relação afetiva com as entrevistadas. A história oral possibilitou transpor barreiras pessoais, como controlar a ansiedade, a timidez e a sensação constante de que estava incomodando.

A primeira pessoa entrevistada foi Andrade 67 anos. A entrevista ocorreu na residência da depoente. Andrade começou a carreira como estagiária na pré-escola no ano de 1983. Foi aprovada no concurso público municipal e trabalhou como professora por sete anos. Logo após, entrou no cargo público para supervisão escolar e atuou como supervisora trinta anos até se aposentar. É formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e possui especialização em Psicopedagogia, na mesma universidade.

A segunda depoente foi Ferreira, que teve a indicação de alguns diretores da rede municipal de ensino de Uberlândia. A conversa com Ferreira inicialmente foi feita por meio das mídias sociais. A entrevista ocorreu na residência da entrevistada. Ferreira é formada em Psicologia na Universidade Federal do Triângulo Mineiro em Uberaba, estudou Pedagogia na UFU, se graduou em Filosofia e fez mestrado na Universidade Federal de Uberlândia na linha de História e Historiografia da Educação além de cursar alguns semestres do curso de História. Começou na prefeitura em 1985 trabalhando como professora e em 1987 atuou como supervisora da pré-escola. Foi a primeira diretora da escola Leôncio no bairro Planalto e trabalhou no Centro de Formação de professores (CEMEPE) em Uberlândia. Ferreira foi coordenadora da educação infantil no segundo mandato do prefeito Zaire Rezende.

A localização da terceira entrevistada foi indicação de alguns colegas de trabalho e de uma diretora. O contato com Gonçalves, 52 anos, ocorreu por meio das mídias sociais. A entrevista foi realizada na residência da depoente. Gonçalves é aposentada como professora da rede municipal de ensino e tinha dois cargos públicos. Possui mestrado em Linguística na Universidade Federal de Uberlândia. Tinha quatorze anos quando iniciou como professora da pré-escola no município de Uberlândia no ano de 1985. Terminou o magistério e passou no processo seletivo para ingresso na carreira docente. Trabalhou como professora da pré-escola em bairros periféricos da cidade. Começou no bairro Nossa Senhora das Graças e depois trabalhou nos bairros Esperança, Tocantins, Jardim Brasília e por fim na escola Maria Leonor no bairro Roosevelt até se aposentar.

O contato com Cardoso, a quarta depoente, foi realizado com a secretária da entrevistada, que verificou o melhor dia e horário para o encontro. A entrevista ocorreu na escola onde Cardoso é proprietária. Cardoso tem 62 anos e é graduada em Psicologia. Antes de trabalhar com a educação infantil foi coordenadora e supervisora regional do Mobral, com a expansão da educação infantil no país houve um redirecionamento do pessoal do Mobral para a educação infantil. Cardoso assumiu a coordenação da Divisão do Pré-Escolar na primeira gestão Zaire Rezende (1983-1988). Ela foi responsável por pensar a estrutura da pré-escola no município, organizar uma equipe de assessoria pedagógica com coordenadores para atuar diretamente nas escolas. Além de elaborar em conjunto a Proposta Provisória Curricular. Ela atuou também na liderança da capacitação docente. Cardoso foi muito citada nas entrevistas realizadas e também na imprensa local da época e narrou com detalhes a organização da pré-escola e a formação de professores.

Entrevistar as pessoas que vivenciaram as possibilidades e os desafios da pré-escola no período pós-ditadura militar foi um momento singular, de crescimento pessoal e acadêmico. As narrativas individuais incorporam também o sentimento coletivo observado nas entrevistas, de esforço, de dedicação e de lutas para que a proposta fosse consolidada. Com as entrevistas aprendi que “cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo” (Antoine de Saint-Exupéry). Registra-se a gentileza, o carinho dos depoentes no momento da entrevista e principalmente o amor e o compromisso com a educação infantil no município de Uberlândia.

Nesse contexto, a história oral ressalta a memória do homem, memória atravessada em um tempo e espaço. Para Meihy (2002, p.53) a história oral mantém uma ligação importante com a memória, assim, a transformação das narrativas da memória para a história ocorre por mediação da história oral. A memória está interligada à identidade do grupo escolhido para a entrevista e o lugar social que ocupa os sujeitos. Requer uma escuta atenta do pesquisador no momento da entrevista, pois a lembrança não ocorre em ordem cronológica e em compartimentos estanques, considera-se como afirma Portelli (2010) a memória como um processo.

Para Portelli (2010) a história oral ressalta o que é primordial no homem, ao permitir diferentes interpretações do passado. O autor concebe a memória como um processo e não depósito de lembranças, está interligada ao contexto social dos sujeitos; “a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos

socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas” (PORTELLI, 2010, p.16).

Seguindo essa linha de pensamento, as lembranças podem ser coletivamente compartilhadas, porém, apresentam posicionamentos diferentes, intrínsecos a cada sujeito que as vivenciaram “a História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos.” (PORTELLI, 2010, p.17). As diferentes versões do passado fazem toda a diferença na história oral, que representa a própria sociedade multifacetada e marcada pela diversidade.

Nessa perspectiva, Halbwachs (1990) evidencia duas memórias: a individual e a coletiva. A primeira registra sentimentos e impressões experimentadas individualmente e que também perpassa pela memória coletiva, pois, foram vivenciadas em sociedade; a segunda abrange as lembranças que são recordadas por meio dos outros e até mesmo na ausência desses. Para Halbwachs (1990) essas duas memórias estão interligadas, a memória individual para confirmar algumas lembranças se ampara na memória coletiva, já a memória coletiva marca a vivência do sujeito no grupo e não necessita de elementos vivos para ser lembrada. Segundo esse autor,

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo. (HALBWACHS, 1990, p.41).

Halbwachs (1990) afirma que a memória individual, as lembranças internas, dizem respeito somente aos indivíduos, porém, não estão isoladas como em uma ilha, pois para “evocar o seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta para pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade” (HALBWACHS, 1990, p.72.). O autor reforça a ideia de que os sujeitos trazem uma “bagagem de lembranças históricas”, tomadas de empréstimos, logo, referem-se a acontecimentos antigos, antes mesmo do nascimento que são obtidas por meio de leituras e conversas com os outros. Esse autor define a lembrança como “uma reconstrução do passado

com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (HALBWACKS, 1990, p.91.).

O poema de Adélia Prado remete-se ao conceito de lembrança de Halbwacks (1990), as lembranças não são neutras e fiéis ao passado, elas sofrem interferências do presente e são ressignificadas por meio das palavras;

Para comer depois
Na minha cidade, nos domingos de tarde,
as pessoas se põem na sombra com faca e laranjas.
Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta,
a campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas:
‘Eh bobagem!’
Daqui a muito progresso tecno-ilógico,
Quando for impossível detectar o domingo
pelo sumo das laranjas e o ar e bicicletas,
em meu país de memória e sentimento,
basta fechar o olhos:
é domingo, é domingo, é domingo. (PRADO, 2016, p.32)

A entrevista pode exercer o mesmo papel proposto pela autora porque ao entrevistar os sujeitos que participaram da pré-escola no período, a memória é reconstruída e vivenciada. Ela não é isenta de sentimentos e de imaginação, sofre interferência do presente e basta uma palavra para rememorar uma situação, conforme observado na fala de Gonçalves: - “você agora me fala assim, localizo as cenas, daquele cotidiano e parece que revivemos essas cenas e foi muito bom, muito bom.” (GONÇALVES, 2019, p.236). A memória dos sujeitos são ressignificadas e também estão relacionadas com o presente.

Desse modo, as lembranças conservam-se coletivas e por meio dos outros são lembradas, mesmo que, somente vivenciadas individualmente e até sem a presença física de alguém, “jamais estamos sós” (HALBWACKS, 1990, p.30), pois, o sujeito internaliza um pouco do outro. Por isso, segundo esse autor é difícil a recordação da primeira infância, visto que, as lembranças referem-se apenas a sensações relacionadas às impressões da matéria exterior e os pensamentos sem conexão com as pessoas ou o grupo de pertencimento “não nos lembramos de nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (HALBWACKS, 1990, p.43). Além disso,

muitas memórias que se dizem da “infância” são lembranças compartilhadas por outros, como pais, tios e avós, e que se formaram no consciente de cada pessoa como lembranças originais

muitas vezes é na medida em que a presença de um parente idoso está de alguma forma impressa em tudo o que este nos revelou sobre um período e uma sociedade antiga, que ela se destaca em nossa memória-não como uma aparência física um tanto apagada, mas com o relevo e a cor de um personagem que está no centro de todo um quadro, que o resume e o condensa (HALBWACKS, 1990, p.85.).

Assim, segundo Halbwacks (1990, p.45), muitas lembranças que são recordadas da infância estão situadas no campo de referências da família “a família é o grupo do qual a criança participa mais intimamente nessa época de sua vida e está sempre à sua volta.” (HALBWACKS, 1990, p.45), a memória envolve o grau de “intensidade e frequência” com o grupo, no sentimento de partilha, as lembranças não são apenas imagens, elas envolvem sentimentos.

Conforme o mesmo autor (1990, p.64), muitas ideias, reflexões, sentimentos e emoções que são atribuídas como individuais, foram influenciadas pelo grupo de pertencimento e “estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros” (HALBWACKS, 1990, p.64). As recordações estão relacionadas com a intensidade de influência com que os grupos sociais atingiram cada pessoa de forma particular.

Contudo, se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (HALBWACKS, 1990, p.59).

É relevante lembrar que em consonância com as entrevistas realizadas, cada sujeito possui um ponto de vista individual que se refere também ao ponto de vista sobre a memória coletiva, que pode ser diferente do olhar do outro ou também em consonância. Depende da posição social do indivíduo no grupo, portanto, pode-se supor que até as memórias

individuais são atravessadas pelas memórias coletivas e estão de acordo com a intensidade de relacionamento que cada pessoa mantém com o grupo social. Nas palavras de Halbwachs “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACKS, 1990, p.69). A narrativa dos sujeitos individuais que ocuparam posições diferentes na educação pré-escolar de 1983-1988: coordenação, supervisão e docência dizem respeito ao olhar de cada um em relação ao momento histórico e a democracia participativa de Zaire Rezende. Esses pontos de vistas se articulam e se entrecruzam, é a história individual que remete à memória coletiva.

Dessa maneira, as memórias individuais se solidificam nas memórias coletivas e são constituídas socialmente, como exemplo as datas comemorativas nacionais, marcam o discurso da classe hegemônica, discurso de glórias e dos grandes heróis, onde as contradições, as lutas dos povos dominados são esquecidas. Por esse ângulo, torna-se significativo assinalar nas palavras de Lovisoló,

Neste cenário, organizações nacionais e internacionais promovem ações para nutrir e valorizar a memória, sobretudo aquela que espelha o caráter coletivo, a nação, a identidade étnica, religiosa ou de grupo, embora suas formas diversificadas de construção sejam tarefa de poucos especialistas que, por vezes, se situam humildemente como meros sistematizadores de lembranças e apreciações dos não especialistas (LOVISOLO, 1989, p.16).

A memória de caráter coletiva e nacional é constantemente valorizada e reafirmada na sociedade. Lovisoló (1989, p.16) argumenta que na sociedade moderna a memória se tornaria obstáculo na formação dos homens, visto que a memória reconhecida é a aquela considerada como histórica e coletiva, que valoriza a identidade nacional, étnica e religiosa, que abrange a coletividade. Sua perda é percebida negativamente “relaciona-se com o narcisismo, com o trabalho do colonizador, com o desenraizamento das origens e dos pertencimentos que o pensamento romântico tanto valorizou” (LOVISOLO, 1989, p.16). Sem a memória coletiva, reafirmada pela classe que está no poder, perde-se a identidade nacional que constitui como grupo, memória que para o mesmo autor possui uma “leitura seletiva”.

Lovisoló (1989) afirma que há um movimento de valorização seletiva da memória coletiva em contraposição à memória individual, a memória individual diz respeito à vida de cada sujeito, de constituição da identidade e do eu; a memória individual também se revela como crítica a memória histórica.

Diante desses significados, Lovisolo (1989) traz apontamentos importantes ao citar que as críticas proferidas contra a memória oposta à razão já se oficializaram como tradição, a memória seria empecilho para a constituição do indivíduo autônomo e pensante. Assim, o mundo da razão não teria lugar para a memória porque “a memória é fraca, diríamos, diante de um mundo em crescimento quantitativo e qualitativo, isto é, muito mais complexo.” (LOVISOLO, 1989, p.20); a memória seria desvalorizada, pois, difere-se da reflexão “a desvalorização consequente da memória parece apoiar tanto o indivíduo percebido como autônomo no julgar por si mesmo quanto o indivíduo percebido como elemento original, único e irreproduzível” (LOVISOLO, 1989, p.22).

Para o mesmo autor, a formação completa dos sujeitos em um mundo marcado por rupturas e diversidades se depara com dois desafios: “a formação do cidadão e a realização do eu” (LOVISOLO, 1989, p.26). A formação do cidadão é desempenhada pela pedagogia moderna e engloba a compreensão histórica e cívica. Nesse ideal, a formação do sujeito que pertence a uma nação, grupo e etnias não deve desconsiderar a memória. Enquanto indivíduo autônomo, reflexivo e atuante no mundo “há processos dos quais somos resultado. Apesar de todos os discursos, a memória, a capacidade de se lembrar, continua tendo um papel fundamental para se alcançar a formação do cidadão” (LOVISOLO, 1989, p.26), ou seja, os apontamentos de Lovisolo são importantes ao afirmarem que a memória é importante na constituição do sujeito enquanto ser social e também individual, de respeito aos valores, as lutas, as diversidades dos grupos enquanto pessoa inserida na sociedade e também do desenvolvimento do eu, da capacidade de criticar e de questionar.

Seguindo esta linha de pensamento, as reflexões realizadas por Nora (1993) são fundamentais sobre a memória e a história diante das necessidades do contexto atual, marcado pela globalização da informação, um mundo imediatista e massificado; não se pode negar a consagração de uma história acelerada, a história enquanto vivido, a vida também acelerou, o ritmo do trabalho, o acúmulo de bens. Para Nora (1993) a separação da história e da memória, afirma a ruptura do equilíbrio, a busca do que ainda sobrou da tradição e dos costumes, “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais.” (NORA, 1993, p.7).

Porém, há lugares por onde a memória se solidifica e se abriga “momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de memória esfacelada” (NORA, 1993, p.7); esse esfacelamento ainda desperta a memória, esse despertar surge novas indagações e essa continuidade está interligada aos locais, pois, para

Nora “há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p.7). Conforme o mesmo autor, o século XX é marcado pela produção dos lugares de memória, o ritmo de vida acelerada e descontínua tornou necessária a construção de lugares para “aprisionar”, tem-se o advento dos arquivos públicos e privados, construção de templos que guardam vestígios do passado, lugares que segundo Nora (1993) não registram a passagem do tempo nos sujeitos.

Diante disso, Nora (1993) afirma que houve uma transformação no modo de perceber a história, que com o auxílio da mídia substituiu a memória voltada para a herança e reflexão intimista do passado por uma memória efêmera da atualidade. Essa mudança se traduz em aceleração e distância de uma memória social, por uma memória esfacelada, condenada ao esquecimento, memória sem passado e também sem história. Quebra-se nesse ideal, um elo de identidade entre a adequação da história e da memória “se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história.” (NORA, 1993, p.08). Conforme Assmann (2011) a lembrança guardada está sujeita a um processo de transformação, está dentro do tempo, é uma forma reconstrutiva, começa no presente para um deslocamento contínuo, uma reavaliação e renovação até o momento de sua recuperação. A história, por outro lado, é uma representação do passado, está ligada às continuidades temporais, e as evoluções. Segundo Nora (1993):

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1993, p.08).

Na citação acima, o autor refere-se à oposição entre a história e a memória, circunscreve, nesse ideal, o tempo dos lugares, lugares em que, segundo Nora (1993), desaparecem a relação intimista com a memória, para viver sob a ótica de uma história que representa o passado, porque “uma sociedade que vivesse integralmente sob o signo da história não conheceria, afinal, mais do que uma sociedade tradicional, lugares onde ancorar sua memória” (NORA, 1993, p.09). A memória no tempo de valorização de grupos iguais e

idênticos assume como memória “arquivística e registradora”, lugar de acúmulo de vestígios, “produzir arquivo é imperativo da época” (NORA, 1993, p.16). Para o mesmo autor, perde-se a memória espontânea e singular, a memória como uma prática social e coletiva.

A história nesse movimento acelerado eliminaria a memória como faculdade espontânea, para uma memória ajustada e de reconstituição de um passado sem lacunas e sem erros. Esta pesquisa foi pensada a partir da compreensão que é de extrema importância valorizar a memória dos sujeitos, de reconstruir o vivido na pré-escola em Uberlândia no período de 1983 a 1988. Essa reconstrução só foi possível por meio da liberdade dos sujeitos para a própria reflexão e questionamentos. A história nessa perspectiva, não seria oposta a memória e sim mediadora no processo de reconstrução do passado.

No próximo tópico discute-se como as entrevistas foram realizadas.

1.2 Entrevistas

Considera-se conforme Alberti (1996) a entrevista como ação que engloba entrevistado e entrevistador ao atribuir significados de uma maneira e não de outra ao passado “tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para aquilo que se quer guardar como concebido legítimo, como memória” (ALBERTI, 1996, p.04). A entrevista é movimento, envolve ação dos sujeitos e não apenas descrição de fatos passados, nesse contexto, entre o entrevistado e o entrevistador deverá prevalecer o respeito mútuo à visão de mundo do outro, as opiniões e as versões dos fatos, que se permaneça a relação de diálogo. Alberti (2004) afirma que:

O ideal, numa situação de entrevista, é que se caminhe em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado. Essa cumplicidade pressupõe necessariamente que ambos reconheçam suas diferenças e respeitem o outro enquanto portador de uma visão de mundo diferente, dada por sua experiência de vida, sua formação e sua cultura específica. (ALBERTI, 2004, p.102).

Aprender a respeitar a maneira de ser, a cultura, a história e a visão de mundo do outro, só assim, torna-se condição essencial para que o pesquisador possa compreender o passado a partir da experiência daquele que a vivenciou. Nessa linha de pensamento, o entrevistador deve participar também da entrevista, saber ouvir e intervir na formulação de novos questionamentos ou dúvidas que surgirem. A entrevista envolve a participação do entrevistador “que deve se adequar ao ritmo do entrevistado, procurando não interromper o curso de seu pensamento, acompanhando seu discurso ao formular perguntas, reformulando suas próprias ideias a partir daquilo que lhe é relatado” (ALBERTI, 2004, p.103). É importante atentar-se à narrativa do outro, saber intervir e questionar nos momentos certos.

Já Portelli (2010) considera a história oral como arte, onde cada entrevista é diferente uma da outra e constitui um aprendizado único e especial, deve-se pautar na compreensão mútua, contra qualquer forma de exclusão, reconhecendo a importância de cada sujeito na reconstrução do passado:

A História Oral como uma arte do indivíduo, portanto, leva ao reconhecimento não só da diferença, como também da igualdade. A diferença é, antes de mais nada, aquela entre numerosas pessoas com que conversamos, porém, compreende, também, o elemento de serem diferentes de nós- constituindo essa a razão primordial que nos motiva a procurá-las. (PORTELLI, 2010, p.17).

Envolve reconhecer o outro como sujeito diferente e singular, consiste em valorizar os saberes, as lembranças e o conhecimento de cada pessoa, e que esses saberes também se diferem da história predominante na sociedade, assim, reafirma o caráter dialógico da história oral. Conforme o mesmo autor, os conceitos de igualdade e de diferença estão relacionados no campo investigativo; a igualdade permite compreender as diferenças existentes.

Nesse movimento, Portelli (1997) se diferencia ao afirmar que “não há técnicas de entrevista, mas éticas na entrevista: respeito, paciência, flexibilidade, paixão autêntica de conhecer os outros e de estar com eles em uma história compartilhada, como dizia Ernesto De Martino” (PORTELLI, 2010, p.05). O compartilhar histórias pressupõe postura ética do entrevistador para ouvi-las; baseado na igualdade que se estabelece por meio do diálogo porque para o pesquisador é um momento único de experiência pessoal, de reconhecer a importância da sabedoria do outro como possibilidade para aprender.

Portelli afirma ainda que deve-se agir espontaneamente ao ir à casa de alguém para entrevistá-lo, “pedir permissão para ligar o gravador (...) isso significa que , quando fazemos uma entrevista, invadimos a privacidade de outra pessoa e tomamos seu tempo” (PORTELLI, 1997, p.20-21). Compartilho o sentimento de incomodo ao entrar em contato com as pessoas para entrevistá-las, marcar o horário e o melhor lugar para a conversa. Foi um grande desafio vencer a timidez, deixar de lado a ansiedade no contato pessoal com os entrevistados. Não se pode desconsiderar que esse contato pessoal deve ser marcado pelo agir com respeito, naturalidade e saber ouvir o outro com atenção, além da gentileza, grande aliada nesse processo.

A propósito, Thompson (1992) sugere que a entrevista seja realizada em um espaço onde o informante sente-se à vontade, o melhor lugar seria a própria casa do entrevistado “a completa privacidade proporcionará uma atmosfera de total confiança em que a franqueza se torna muito mais possível” (THOMPSON, 1992, p.265). As entrevistas ocorreram em locais de melhor conveniência para os entrevistados.

Andrade me recebeu em sua residência com muita cordialidade, demonstrou interesse e alegria em narrar às atividades pedagógicas que desenvolvia com os alunos. Aprendi muito com Andrade. Rimos de algumas situações vivenciadas como a história que ela contou sobre a troca da palavra besouro por bezerro pelas crianças da pré-escola na época. Como sugestão da minha orientadora levei um bolo para o café da tarde. Quando encerramos a entrevista, agradei a conversa que tivemos e combinei de encaminhar a transcrição para posterior devolutiva.

Fui bem recebida na residência de Ferreira. Ela possui ampla experiência profissional no município de Uberlândia e narrou com saudosismo o período vivenciado, porque segundo Ferreira, “Nessa época, foi a época que eu amei, eu adorava trabalhar, tinha prazer, tinha motivação.” (FERREIRA, 2019, p.224). Após a entrevista tomamos o lanche da tarde, eu havia feito chá e achei que tinha esquecido dentro do carro da Uber (a empresa Uber disponibiliza motoristas que são chamados por meio de um aplicativo pelos usuários para levá-los ao destino escolhido), rimos da situação e Ferreira me mandou mensagem perguntando sobre a garrafa de chá, aliás, eu havia esquecido na bancada da cozinha.

Gonçalves me atendeu em sua residência e relatou com muitos detalhes a formação de professores e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Assim como Ferreira, ela também considerou o recorte temporal desta pesquisa, um período singular no município, visto como

sendo de muito aprendizado e estudos. A depoente foi muito receptiva, me aguardava com a mesa posta com quitandas. Após a entrevista conversamos e tomamos o lanche da tarde. Gonçalves trouxe um pequeno baú amarelo onde guardava lembranças daquela época como professora. Ela me doou algumas fotos da pré-escola no período, agradei imensamente aquelas recordações que ela guardava com tanto carinho.

Cardoso me recebeu no seu local de trabalho no horário combinado. Fui bem recebida pela entrevistada. A conversa durou mais de 70 minutos e se realizou de forma agradável. Era visível a emoção de Cardoso ao relatar os desafios como coordenadora da pré-escola naquele período de implementação da educação pré-escolar em Uberlândia.

Garrett (1991, p.16-17) assim como Portelli (1997) considera a entrevista uma arte que envolve planejamento e conhecimento teórico aliado a prática. Isso possibilita a interação entre os participantes da entrevista porque é importante que seja uma arte humanizadora e não mecanizada. Ele afirma que “a entrevista se processa entre seres humanos, os quais, sendo marcadamente individualizados não podem ser reduzidos a uma fórmula ou padrão comum” (GARRETT, 1991, p.17). Para a autora os fatores subjetivos que são os sentimentos, as atitudes e as emoções, são tão importantes quanto os fatores objetivos.

Após a realização das entrevistas, um árduo trabalho foi realizado para a transcrição das mesmas. Foram utilizadas de seis a oito horas para transcrever cada depoimento. Thompsom (1992) aponta que a transcrição deve ser feita na integralidade, incluindo tudo que está gravado, todas as perguntas inseridas. De acordo com o autor ao passar a fala para forma impressa, “o historiador precisa desenvolver uma nova espécie de habilidade literária que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original.” (THOMPSON, 1992, p.297). É necessário manter a postura ética na interpretação dos dados e divulgação das análises. Após as transcrições das entrevistas enviei para cada depoente as cópias das mesmas e todos aprovaram.

A perspectiva da narrativa é discutida por Portelli (1997), o autor defende que o trabalho do historiador consiste na “restituição”, que não significa apenas devolver as informações fornecidas, mas em fazer ouvir os sujeitos para além da comunidade. De acordo com Portelli (1997),

O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para

fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidade. (PORTELLI, 1997, p.31).

O conhecimento restituído à comunidade é também complementado com os saberes do pesquisador e compartilhado a todos porque “são palavras que recolhemos, que temos em confiança, para deles fazer o melhor uso possível em nome daqueles que as confiaram a nós” (PORTELLI, 2010,p.07). Além da postura ética, envolve a relação de confiança estabelecida no diálogo, de respeito às palavras daqueles que as concederam e que não são as nossas. São palavras que se tornam públicas e fontes históricas “o discurso da História Oral, então, é um discurso contaminado, é um discurso multivocal, é um discurso que tem uma multidão de autores” (PORTELLI, 2010, p.09). Trata-se de um discurso que abrange todos que dialogaram para a construção do texto, discursos que se tornam públicos e que atingem outras pessoas além da comunidade.

A entrevista é capaz de transformar o entrevistador e também o entrevistado, pois possibilita a aprendizagem e o reconhecimento da cultura e da história do outro; “a mudança começa na entrevista e continua, porque esse diálogo põe em pauta o reconhecimento do significado, da importância cultural do mundo dos entrevistados. A mudança que buscamos é uma mudança que dê mais poder aos sem-poder.” (PORTELLI, 2010,p.10). Assim como afirma Chartier (2003) essa transformação também ocorre nas relações de poder, as lutas de classes não ocorrem somente nos níveis econômico e político, elas acontecem na esfera cultural, com o predomínio e a valorização da cultura e da história da classe dominante.

A história oral ao permitir que as pessoas comuns compartilhem suas narrativas, concede o exercício da democracia, da igualdade e do reconhecimento do outro como produtor de cultura e de história. O historiador que escolhe a história oral compreende que “se buscamos palavras, é porque o direito mais fundamental é o direito de falar e de ser escutado” (PORTELLI, 2010, p.12). A história oral torna possível ao pesquisador o reconhecimento do outro como sujeito diferente e singular, possibilita a reflexão da constituição identitária, para que o outro também se reconheça como sujeito de cultura, de história e do conhecimento.

As entrevistas foram importantes para compreender de forma ampla as ações de implementação da pré-escola na democracia participativa em Uberlândia, o envolvimento dos entrevistados nas propostas do governo Zaire Rezende (1983-1988) e o compromisso que compartilharam de forma coletiva. Através das narrativas foi possível compreender que um

grupo de profissionais da pré-escola desempenhou um relevante papel na educação uberlandense. Eles seriam esquecidos nas dobras do tempo, mas tiveram suas vozes acolhidas por esta pesquisadora e a partir desta pesquisa, serão identificados e reconhecidos como atores da história da educação pré-escolar na cidade. Estes profissionais serão conhecidos pela contribuição em transformar o processo ensino-aprendizagem de um modelo centrado em práticas mecanizadas, para uma proposta fundada numa perspectiva educacional que considerava a criança como sujeito central no ensino e na aprendizagem.

As entrevistas permitiram novas descobertas e superaram as expectativas iniciais. A leitura dos jornais da época que foram utilizados como fonte, mostrou que havia menção constante ao educador Paulo Freire (1921-1997) e ao tema gerador, que é um conceito basilar da proposta metodológica da alfabetização proposta por Freire. A primeira hipótese construída para esta investigação defendia que o trabalho pedagógico se pautava na proposta de trabalho de Paulo Freire. A narrativa de Cardoso e dos outros depoentes, mostrou que o fundamento da formação docente era mais amplo porque propunha um aprofundamento sobre o desenvolvimento infantil com o estudo das obras de Jean Piaget (1896-1980). A proposta era que a equipe de professores tivesse o domínio do fazer pedagógico, com sólida formação teórica sobre o desenvolvimento da criança. De acordo com as narrativas das professoras e da supervisora o processo pedagógico foi predominantemente influenciado pela leitura das obras de Cèlestin Freinet (1896-1966).

A reflexão sobre esse momento mostrou que “se ouvirmos e mantivermos flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer, nossas descobertas sempre vão superar nossas expectativas.” (PORTELLI, 1997, p.22). As descobertas com as entrevistas possibilitaram compreender de forma ampla o objeto investigado e mostrou que mudar a maneira de pensar consiste em saber ouvir o outro com atenção. O processo envolve abertura para o diálogo, a construção de vínculos significativos para aprender a história que o outro tem para contar.

No próximo capítulo será apresentada a perspectiva histórica do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil; as políticas públicas destinadas à infância brasileira, a pré-escola no município e às concepções de criança presentes nas narrativas dos sujeitos que trabalharam na pré-escola no período de 1983-1988 na cidade de Uberlândia.

CAPÍTULO II-A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Esse capítulo tem como objetivo analisar as concepções históricas a respeito da criança e da infância e identificar tais concepções nas narrativas dos profissionais do período.

As primeiras instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiram na Europa, no fim do século XVIII, no século seguinte, sofreram transformações e efetivaram-se. Conhecer o passado dessas instituições no mundo possibilitou compreender o contexto histórico do surgimento das creches no Brasil. Os primórdios dessas instituições brasileiras datam do século XIX, são erguidas em decorrência da tentativa de regulação da vida social aliada ao contexto da crescente industrialização e urbanização no país, desse modo, carecia de espaços onde os filhos de pais trabalhadores pudessem ficar.

Assim, o surgimento das creches brasileiras estava associado às crianças pobres, filhos de pais operários e de caráter exclusivamente assistencialista. Este capítulo discorre sobre as instituições destinadas à infância de 0 a 6 anos no Brasil, com ênfase no atendimento pré-escolar.

Seguindo essa linha de pensamento, fez-se necessário refletir as leis que foram consolidadas para o ensino e a proteção das crianças e dos adolescentes, segundo Oliveira (2002) as concepções de criança e as práticas presentes na educação das crianças em creches e pré-escolas “foram sendo modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas” (OLIVEIRA, 2002, p.79), por isso, a legislação direcionadas às crianças e adolescentes também modificaram-se historicamente, sendo marcadas e direcionadas à infância pobre. Dessa forma, foi necessário recorrer às leis a nível federal, estadual e municipal que passaram a reconhecer como direito da criança a partir da Constituição de 1988 o atendimento em creches e pré-escolas.

Para Oliveira (2002) a concepção de infância é uma construção histórica e social, existindo simultaneamente vários conceitos de criança e de desenvolvimento infantil, constituem-se como mediadores dos processos pedagógicos e permeiam o cotidiano da instituição escolar. Nesse sentido, foram analisadas as concepções históricas a respeito da criança e da infância e identificadas tais concepções nas narrativas dos profissionais do período.

Desse modo, este capítulo reflete os aspectos históricos dos primeiros cuidados à infância ao atendimento pré- escolar no Brasil e principalmente, como a educação pré-escolar se consolidou como direito e necessidade social.

2.1- Aspectos Históricos: Dos primeiros cuidados à criança ao atendimento pré-escolar no Brasil

Com a mudança do sistema feudal para o capitalismo a sociedade passou por uma reorganização em todas as esferas. A revolução industrial impunha o ingresso da classe operária ao regime fabril e conseqüentemente ampliou a inserção da mulher no mercado de trabalho. Essa nova reorganização social transformou a maneira da família cuidar e educar as crianças. Conforme Paschoal e Machado (2009), a maquinaria não só empregaria o pai trabalhador em regime precário de trabalho, mulheres e crianças também seriam integradas “se, até, então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80).

Com o advento da Revolução Industrial as fábricas exploravam cada vez mais o trabalho das famílias operárias, devido aos baixos salários, as famílias dependiam de uma renda adicional, as crianças nesse contexto, serviriam ao trabalho nas fábricas e nas tecelagens

As crianças eram bastante procuradas para a indústria têxtil pelo seu pequeno porte físico e tamanho das suas mãos, além de aceitarem mais facilmente as imposições que lhe eram feitas pelos industriais, especialmente quanto aos salários. As crianças trabalhadoras eram mal alimentadas, castigadas por causa da baixa produção, acidentavam-se frequentemente durante a jornada de trabalho e, após muitas horas de labor, chegavam à exaustão. (ANTONIASSI, 2008, p.16)

O trabalho infantil ganhava força para elevar a produção e os lucros, as crianças seriam exploradas nas mesmas condições dos adultos A infância das crianças era ceifada no trabalho fabril, privadas da liberdade e de viverem na integralidade a infância, seriam exploradas e castigadas.

Nesse cenário, novas funções emergiram na conjuntura social, na Europa as mães operárias que necessitavam de auxílio para o cuidado dos filhos enquanto trabalhavam nas

fábricas, passaram a utilizar o trabalho das mães mercenárias. As mães mercenárias eram mulheres com baixa instrução, pobres e despreparadas, cuidariam precariamente das crianças, contribuindo para o aumento dos maus tratos e da mortalidade infantil,

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. [...] A preocupação das famílias pobres era sobreviver, segundo essa autora, sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocada pelas crianças abandonadas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80)

Para Paschoal e Machado (2009), as mães mercenárias abrigavam várias crianças em péssimas condições, alimentos escassos e higiene precária aliados ao despreparo para o atendimento à primeira infância. Consolidava-se um ambiente favorável aos maus tratos e ao aumento da mortalidade infantil.

Por esse ângulo, o contexto sócio-econômico determinava a criação de espaços que pudessem abrigar as crianças, filhos de pais operários, surgem assim, as primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos de amparo aos filhos de mães trabalhadoras. Nessa perspectiva, a origem das creches modernas encontra-se nos chamados “refúgios” europeus do fim do século XVIII, o principal objetivo “era garantir a guarda e a alimentação para os filhos das mulheres que necessitavam se ausentar do lar.” (DROUET, 1990, p.20).

Os refúgios foram uma das alternativas para o amparo das crianças, consistiam em uma sala, quarto ou mesmo cozinha, em ambientes inadequados e adaptados na casa de uma mulher que não trabalhava fora, a “guardiã”, como era denominada, tinha o papel de cuidar e de alimentar as crianças, que eram filhos de conhecidos e ficavam alojadas com crianças de diferentes idades.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as instituições pré-escolares surgiram em resposta ao próprio sistema social, político e econômico da época, era evidente a pobreza⁶, o abandono e os maus-tratos de crianças pequenas cujos pais precisavam trabalhar nas fábricas criadas pela Revolução Industrial.

A primeira instituição destinada às crianças pobres, filhos de pais operários, vêm da França em 1767, onde o pastor luterano Oberlin, propôs uma ação educativa voltada para as crianças de três a seis anos “Oberlin, fundou várias escolas desse tipo por todo território francês e denominou-as *écoles à tricoter* (escolas de tricotar), porque os trabalhos manuais eram a sua principal atividade” (DROUET, 1990, p.22). Eram instituições filantrópicas que se baseavam no ensino moral e religioso.

Na mesma época, na Inglaterra, Robert Owen dono de um tear de algodão da Escócia, criou as primeiras escolas infantis inglesas, chamadas de *salas de asilo*, parecidas com as escolas de tricotar, tinha o intuito de amparar os órfãos pobres e filhos de pais operários, pretendia que “as crianças adquirissem bons hábitos, perdessem os maus costumes e soubessem conviver com os outros. Mas seu principal objetivo era combater os maus efeitos do sistema fabril sobre as crianças” (DROUET, 1990, p.22). Dessa forma, as creches e os jardins de infância europeus e norte-americanas se deslocam de um atendimento exclusivamente assistencial para a preocupação com os aspectos pedagógicos e educacionais da criança pequena.

Conforme Drouet (1990, p.21) em 1840 surgiram na França as primeiras instituições destinadas às crianças recém-nascidas até completarem 5 anos, tinham o objetivo de cuidar dos filhos de trabalhadores que não tinham onde deixá-los para trabalhar “chamaram-se *creches*, pois, em francês, *crèche* significa *berço*” (DROUET, 1990, p.21). As creches se instalaram por toda Europa e também na América, tinha o propósito de guardar a criança

⁶ Segundo Scheefffer (2013) “o fenômeno da pobreza é concebido como “falta”, ou de recursos materiais básicos para a manutenção da vida, ou de falta de cidadania. (...) No primeiro caso expressa o que foi denominado de “dimensão econômica”, enquanto o segundo expressa o que foi denominado “dimensão política” do fenômeno. (...) pode-se falar, então na pobreza compreendida no seu aspecto unidimensional (insuficiência de renda), assim como em seu aspecto multidimensional (privação das capacidades) Em ambos os casos a pobreza é vista como negativa (GARCIA, 2005)”. (SCHEEFFFER, p.132, 2013).

Dessa forma, não há uma definição única para a pobreza, para Crespo e Gurovitz (2002) a definição de Pobreza é um fenômeno multidimensional em que há a falta do que é necessário para o bem-estar material. Associa-se a esse conceito a falta de voz, poder e independência dos pobres que os sujeita à exploração; à propensão à doença; à falta de infra-estrutura básica, à falta de ativos físicos, humanos, sociais e ambientais e à maior vulnerabilidade e exposição ao risco (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p.11)

pequena e cuidar da alimentação, posteriormente, adquiriram um novo objetivo, de estabelecer um ambiente saudável para o controle de doenças. Apesar dessas instituições inicialmente serem voltadas para os aspectos assistenciais, Kuhlmann Jr. (2000) e Paschoal; Machado (2009) argumentam que algumas instituições européias e norte-americanas, agregavam aos cuidados, os aspectos pedagógicos e estariam preocupadas com a educação das crianças.

Além do surgimento das creches no século XIX, a Pediatria como especialidade se consolidava com o objetivo de conter os elevados índices de mortalidade infantil e formar profissionais especializados para cuidar das crianças.

Drouet (1990) também afirma que, com a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de creches aumentou por toda Europa e América, necessitava pensar em um local que pudesse abrigar as crianças órfãs e também os filhos das mães trabalhadoras que assumiram os trabalhos nas indústrias, surgiram aos poucos, berçários e creches particulares, pois as creches públicas não conseguiram atender a grande demanda.

A infância do Brasil é marcada como uma história de lutas e de conquistas. No Brasil do século XIV, como afirma Bulaty e Pietrobon (2010), as concepções de infância foram fortemente influenciadas com a colonização do país, a população advinda de Portugal trazia diferentes costumes, hábitos, culturas e crenças que se adequariam ao contexto brasileiro

No início do século XVI, com estes imigrantes, vinham nas embarcações, algumas crianças como esclarece Ramos (2008, p.19): “[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente. Ao embarcarem, as crianças viviam em condições insalubres, nas quais os grumetes e pagens, trabalhavam e sofriam muito abuso sexual por parte dos marujos rudes e violentos e, quando essas embarcações eram atacadas por piratas, as crianças eram escravizadas e forçadas a servirem ao navios dos invasores, como Ramos (2008, p.48) relata: “[...] em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinham espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer”. (BULATY; PIETROBON, 2010, p. 06).

Nas reflexões de Bulaty e Pietrobon (2010), no século XVI no Brasil a concepção de infância estava ligada ao trabalho dos pajens, vivendo em situações precárias, ou se adaptavam ou pereciam “poucos desses meninos sobreviviam até chegar em terra firme”. (BULATY; PIETROBON, 2010, p.06).

As instituições de educação infantil começam a chegar ao país a partir da década de 1870 em decorrência da tentativa de regulação da vida social aliada ao contexto da crescente industrialização e urbanização. Seguindo esta linha, Kuhlmann Jr. (2000, p.471) cita o Livro de Centenário (1500-1900) destinado a celebrar o progresso do Brasil no tocante das nações civilizadas, nessa obra, refere-se ao jornal A Mãe de Família publicado de 1879 a 1888, como o primeiro a fazer referência à creche que se tem no Brasil. O artigo intitulado como A creche (asilo para a 1º infância) escrito por Kasswh Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, anunciava a crescente industrialização do país e a problemática das mães pobres que necessitavam de trabalho, além das dificuldades de um lugar destinado ao cuidado dos filhos, assim, a creche de origem francesa seria apresentada como “destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo, o que representaria um complemento da escola primária, ou melhor, ainda, de salas do asilo de segunda infância, de que também ainda carecemos” (KUHLMANN JR. 2000, p.471)

No período monárquico definiu-se a creche dentro das instituições escolares, seria destinada às crianças de até 2 anos, a escola primária que antecederia ao ensino secundário e as “salas de asilo da 2º infância”, para crianças dos 3 aos 6 anos” (KUHLMANN JR., 2000, p.471), passando posteriormente a se denominar “escolas maternais”, como *infant school* inglesa e os mais conhecidos o *Kindergarten* (jardim-de-infância) alemão.

Defendia-se que o cuidado da criança menor, seria destinado à mãe e a família, obedecendo aos preceitos elaborados por médicos, educadores, legisladores, religiosos, mulheres e homens de prestígio social. É evidente a distinção social e a hierarquizada das instituições brasileiras. A creche seria um complemento familiar destinada às mulheres pobres que necessitassem de trabalho

Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta, e mesmo as pertencente às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim de infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos a creche, para os bebês, cumpriria a função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias.” (KUHLMANN JR, 2000, p.472).

Por esse ângulo, é importante discutir a diferença entre as instituições destinadas ao atendimento às crianças – as escolas maternais, creches e os jardins-de-infância, enquanto as

classes populares a “guarda” era oferecida em creches e escolas maternais voltadas para o atendimento das necessidades básicas como alimentação, guarda e higiene, aos filhos da classe dominante era oferecido um atendimento instigador, de promoção dos aspectos cognitivos e sociais nos jardins-de-infância “os primeiros jardins-de-infância brasileiros datam do início deste século, com uma diferença em relação às creches e escolas maternais descritas: quase todas eram escolas particulares e caras, destinadas à elite” (DROUET, 1990, p.23).

Segundo Kuhlmann (2000, p.472-473) as instituições destinadas ao atendimento à primeira infância no Brasil a priori seriam designadas apenas às crianças sem família, como exemplo As Casas de Expostos⁷ que recebiam os bebês abandonados na roda e seriam cuidados até o ingresso em internatos, essas instituições permaneceriam até o século XX.

Historicamente, o atendimento oferecido às crianças pobres envolveu o trabalho das “criadeiras” que para Oliveira (2001) foram “estigmatizadas como fazedoras de anjos, dada a alta mortalidade das crianças atendidas e explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais.” (OLIVEIRA, 2001, p.17).

Além dessas crianças e para atender os filhos das mães trabalhadoras, sob o lema da “proteção à infância”, várias instituições e associações foram criadas. Para amparar essas crianças, era necessário garantir a saúde e a sobrevivência “na educação infantil paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência.” (KUHLMANN JR, 2000, p.473).

A primeira instituição pública seria criada somente em 1896, atendendo a proposta educacional do Partido Republicano Paulista, seria “um anexo à Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da praça da República na capital de São Paulo” (KUHLMANN JR, 2000, p.476), a escola primária e o jardim anexo era um local de estágio para os futuros professores e por meio da Revista Jardim-de-infância, com dois números publicados se propagaria modelos para as escolas oficiais em todo estado. Seguindo esta linha, destaca-se A Associação Protetora da Infância Desamparada, como uma das primeiras instituições no período monárquico que pensou no ensino das crianças abandonadas no país,

⁷ A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados (KRAMER, 1984, p.52).

principalmente na regeneração de menores infratores, essas associações assim como o jardim-de-infância “desempenharia o papel de moralizar a cultura infantil e educar para o controle da vida social” (KUHLMANN JR, 2000, p.474).

Apenas no período republicano têm-se referência a criação de creches no país, destaca-se a primeira delas, “vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ).” (KUHLMANN JR, 2000, p.476), posteriormente, várias filiais seriam abertas em todo país, destaca-se também, em São Paulo no ano de 1901, a espírita Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva” tinha o objetivo de criar escolas maternas e creches agregadas em asilos e orfanatos “atingindo em 1910, 18 escolas maternas e 17 creches-asilos em todo o estado” (KUHLMANN JR., 2000, p.476).

Torna-se significativo assinalar que o mesmo lema proferido no período monárquico ganharia relevância

A “proteção à infância” ganha novo ímpeto em relação ao momento em que se anunciou- no caso da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para criança pequena. Esse processo se estende por todo país. “Cuidemos da infância de nossa pátria”, intitula-se o discurso do presidente da Associação Municipal Protectora da Instrução da Infância Desvalida, Dr. Vieira Souto, que era chefe da maternidade da Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro em 1917. *Cuidar da infância* chama-se a conferência de Amadeu Arruda Penteado, na festa da filial do IPAI em Ribeirão Preto, São Paulo, em 1920. (KUHLMANN JR, 2000, p.477).

Dessa forma, o discurso referente à “proteção e ao cuidado da infância” novamente seria enfatizado, destinado às crianças pobres e filhos de operários, essas instituições estariam vinculadas a assistência social ou à saúde. Constata-se, nesse cenário, que as instituições mantidas pelo poder público se propagariam lentamente, principalmente no interior do país.

Para Kuhlmann Jr. (2000, p.479) o médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI-Salvador, considerado o precursor da eugenia⁸ no Brasil, defendia

⁸ “A Eugenia almejava o aperfeiçoamento da raça pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral” (KUHLMANN JR., 2000, p.479).

que “a higiene e a educação, solidárias uma da outra, são as fontes verdadeiras da civilização e do bem-estar.” (KUHLMANN JR, 2000, p.479), propunha a colaboração médico-pedagógica, e foi professor da matéria Higiene geral e infantil no curso normal. No curso tratava uma série de 10 lições sobre puericultura relacionada com a eugenia.

Nessa perspectiva, vários médicos desviam de suas funções para assumirem o papel de educadores, como exemplo o Dr. Arthur Mancorvo Filho, cria o Departamento da Criança no Brasil (DCB), segundo Kramer (1984, p.55) o instituto não recebeu nenhum recurso do Estado ou da municipalidade, o departamento seria responsável em registrar informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta da infância, o regulamento dessas instituições tinham como finalidade prestar cuidados aos filhos de pais trabalhadores, promover iniciativas de amparo às crianças e às mulheres grávidas em situações de pobreza, além de realizar o levantamento estatístico sobre a mortalidade infantil.

O trabalho de Ferreira (2010, p.43) demonstra que em meados da década de 1920 inicia-se um movimento reivindicatório iniciado “por imigrantes politizados e cientes dos seus direitos” (FERREIRA, 2010, p.39), lutavam por melhores condições de trabalho e de subsistência, dentre as reivindicações estavam um local destinado aos filhos. A fim de conter e disciplinar o movimento algumas reivindicações foram atendidas, dentre elas a construção de vilas operárias e de creches “(...) o fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas, passou, até a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe” (OLIVEIRA, 2002, p.96), para Oliveira (2002) as poucas creches existentes eram para efeito amenizador, o discurso que vigorava até mesmo dentro do movimento reivindicatório era que os filhos fossem instruídos em casa pela mulher.

Ainda na década de 1920, a primeira regulamentação do trabalho feminino ocorrida em 1923, prevê que

os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho das mulheres, tornando obrigatório a construção de creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo a educação gratuita dos filhos de 0 a

6 anos de idade para pais e mães trabalhadores, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada. (KUHLMANN JR, 2000, p.481)

Para Rosemberg (1989, p.94) a consolidação das Leis de Trabalho em 1923 seria o único texto legal que legislaria até a década de 1980 sobre a obrigatoriedade de creche no país, não previa a educação da criança pequena e sim um amparo no período da amamentação, a obrigatoriedade estaria restrita às empresas privadas “se o empresariado era, de alguma forma, obrigado a prestar algum tipo de serviço destinado à população de zero a seis meses, o Estado a nível federal, estadual e municipal), via-se absolutamente desobrigado de qualquer iniciativa.” (ROSEMBERG, 1989, p.94)

Verifica-se que o discurso vigente da época era que a criança deveria ser educada no contexto familiar, as escolas maternas seriam destinadas somente às crianças pobres e filhos de operários, esse discurso desonerava o Estado de assumir o ensino infantil, sendo a criação de creches e pré-escolas apenas paliativa e principalmente de caráter filantrópico, mantidas por donativos.

De acordo com Kramer (1984, p.52) o atendimento voltado às crianças de zero a seis anos partiram de iniciativas de médicos e de higienistas que visavam o atendimento em escolas maternas como uma das alternativas para o combate à mortalidade infantil e a pobreza.

À vista disso, a década de 1930 é considerada importante pelas transformações políticas, econômicas e sociais, essa conjuntura refletiu nas configurações das instituições infantis que estariam voltadas às questões da educação e da saúde. A concepção de criança como o futuro da nação tem respaldo nos discursos médico-pedagógico. Conforme Kramer (1984 p.60) 1º e o 2º Congressos de Proteção à Infância realizados em 1933 reproduziam campanhas de defesa das creches e do atendimento público à infância desamparada e abandonada, percebe-se a concepção higienista e assistencialista do atendimento infantil

A vida das crianças das classes pobres do Rio de Janeiro, residentes em favelas e nas casas de cômodos, é drasticamente desprovida de todas as condições de higiene, de alimentação conveniente, de educação e assistência... E a necessidade de remediar, de atacar um flagelo que devasta as gerações infantis, roubando à nossa terra a melhor garantia de futuro, impõe a criação de preventórios, de recreios infantis, homes de convalescência, jardins infantis, creches, lactários etc. (KRAMER, 1984, p.60)

Nesse cenário, médicos sanitaristas defendiam uma instituição que sanasse as infecções e o alto índice de mortalidade infantil advindo das classes mais baixas da população, provenientes da falta de higiene e de saneamento básico. Assim, carecia de uma política nacional para a infância, considerada como um direito e não como caridade

esse movimento, ao mesmo tempo que faz a defesa da criança, carrega os limites da concepção da “assistência científica”, que parte do preconceito pela pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições públicas, desobrigando o Estado” (KUHLMANN JR, 2000, p.481).

Conforme a citação acima, por meio do discurso médico-científico o Estado desobrigava-se dos investimentos em políticas sociais, vigorava o preconceito à pobreza e a defesa de um ensino assistencial. Também na narrativa de Kuhlmann Jr.(2000) o processo de organização do Estado, acelera a partir da década de 1930, estabelece a tensão entre a legislação e o compromisso com as políticas sociais.

Nesse panorama, é importante mencionar o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, que para Kuhlmann Jr. (2000, p.482) previa a assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar. Nesse ideal, a nomenclatura de escola maternal deixaria de ser vinculada aquela destinada às crianças pobres em oposição ao jardim-de-infância.

Em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr) dirigido por Olinto de Oliveira, médico atuante em congressos, o DNCr estabelecia normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos. Segundo Kramer (1984, p.64-66), o DNCr objetivava unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social. Para a mesma autora a tendência médica-higiênica pode ser destacada devido às várias campanhas de combate a desnutrição, vacinações, programas de fortalecimento da família e educação sanitária.

Na mesma década, ressalta Kuhlmann Jr. (2000, p.483) em Porto Alegre, há a criação dos jardins-de-infância inspirados em Fröebel, localizados em praças públicas para atender crianças de 4 a 6 anos. As idéias de Friedrich Fröebel (1782-1852) influenciaram o modelo de jardim-de-infância do final do Império e do início da República. Para Cambi (1999, p.425-427), três aspectos devem ser destacados no pensamento educativo de Fröebel: a concepção de criança, de jardim-de-infância e do método fröbeliano muito difundido no século XIX.

O método fröbeliano, conforme afirma Cambi (1999, p.426) invoca a importância dos jogos, das artes e da atividade lúdica, central na organização do trabalho nos jardins, assim a pedagogia de Fröbel amplamente difundida “fixou uma imagem da infância como idade criativa e fantástica, que deve ser educada segundo suas próprias modalidades e que é, talvez o momento crucial da educação, aquele que lança as sementes da personalidade futura do homem” (CAMBI, 1999, p.427). Nessa concepção, o jardim-de-infância deve ser pensado teoricamente, um espaço sensível e formativo, as crianças seriam as sementes que deveriam ser cuidadas nos jardins-de-infância.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p.483) o modelo pedagógico de Fröbel seria colocado em segundo plano com o surgimento de uma nova instituição, o Parque Infantil, seria instituído no município de São Paulo, vinculado ao Departamento de Cultura (DC), com a nomeação de Mário de Andrade para a direção de 1935-1938, tinha a proposta de atender no mesmo espaço crianças de 3 a 12 anos fora do ambiente escolar com ênfase na Educação Física.

Os parques infantis originaram de um movimento de educação física em 1870 na Alemanha, os professores de um colégio de Brunswick levavam os alunos para a prática de esportes num grande parque. No Brasil os parques seriam amplamente divulgados para outras localidades do país, devido ao avanço industrial era necessário um local para os filhos dos operários “os parques abrigaram os filhos dos operários e foi então necessário estender a sua função também à educação” (DROUET, 1990, p. 24)

Em 1942, conforme Kuhlmann Jr. (2000, p.484), o DNCr projetou uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em uma só: A Casa da Criança. Mais uma vez a educação seria assumida por médicos, que englobaria no mesmo ministério Saúde e Educação “os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério.” (KUHLMANN JR, 2000, p.484). O ministério da Educação seria desmembrado em 1953 quando o DNCr passa a ser substituído pela Coordenação de Proteção Materno-infantil, o principal objetivo era diminuir a mortalidade materna e infantil.

Em conformidade com Vieira (1988) os ideais do DNCr estavam além da tentativa de reduzir a mortalidade infantil “mas também com o interesse, por parte de setores conservadores das elites intelectuais e políticas, em normatizar a família, em molde nuclear e

patriarcal, e o lugar da mulher no lar e na sociedade , visando a educação de um novo homem adequado a uma sociedade urbano industrial” (VIEIRA,1988,p.06).

Nesse contexto, para a mesma autora a creche seria um “mal necessário”, incorporava em seu discurso o preceito higienista, assistencial e de preconceito a pobreza, a mulher, nessa concepção, seria vítima de uma sociedade mal organizada e do próprio sistema capitalista e patriarcal, carregaria a culpa de se ausentar do lar para garantir o sustento da família.

Também na década de 1940 surge uma nova instituição que passava a atender à infância brasileira a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor a FUNABEM, tinha o objetivo de fiscalizar as instituições destinadas ao atendimento aos menores abandonados, infratores e de condutas anti-sociais, o campo de atuação da FUNABEM extrapolava a faixa pré-escolar “a preocupação com uma ação preventiva em relação ao “menor”, acaba engrossando a demanda por atendimento também na faixa de zero a seis anos” (CAMPOS, 1989, p.14), conforme Campos (1989) essa instituição seria influenciada pela chamada *Child-saving-era* (era da salvação da criança), presente nos Estados Unidos no século XIX, com reação aos problemas sociais decorrente da crescente urbanização e industrialização pós Guerra Civil. Nesse ideal, era importante cuidar da “infância abandonada” para diminuir os crescentes índices de criminalidade.

Além dessa instituição, em 1942 sob a influência de D. Darcy Vargas surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), de acordo Kramer “sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, passando então a construir órgão de consulta do Estado” (KRAMER, 1984, p.74). A LBA durante 20 anos (1946-1966) se efetivou entre as obras assistenciais brasileiras, foram criados centros de proteção à criança e à mãe, supervisionados e financiados pela comunidade e também pela própria LBA, além da criação de creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades.

Em relação à educação Pré-Escolar e com caráter educacional, Kramer (1984, p.83-93) cita uma das formas de atendimento desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), de caráter privado e beneficente, tinha atuação reduzida. A OMEP-Brasil foi fundada no Rio de Janeiro em 1953, organização filantrópica, educacional e sem fins lucrativos. Segundo Kramer (1984, p.84) a equipe fundadora trabalhava voluntariamente, tinha enfoque assistencial e atuavam na formação de profissionais para trabalhar na pré-escola

A postura assistencialista, por outro lado, está ligada à ideia de que as crianças de classes desfavorecidas nada trazem de casa e precisam, conseqüentemente, ser preparadas para a escola. Esta é a postura de alguns dirigentes da OMEP, não correspondendo a uma posição da entidade como um todo (KRAMER, 1984, p.86)

Verifica-se que paulatinamente o atendimento às crianças de zero a seis anos se expandiu pelo país, porém, a educação pré-escolar conforme citado por Kramer (1984) teria como fundamento o caráter assistencial e a postura compensatória ligada à ideia de que as crianças das classes desfavorecidas nada traziam da experiência familiar e social, assim, deveriam ser preparadas para o ingresso e permanência no Ensino de 1º grau.

Durante a década de 1960, outro órgão que teve atuação na educação foi a Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), realizou diferentes trabalhos em âmbito nacional, ressaltava a importância da educação como forma de preparação para a vida, a melhoria das condições de vida das crianças era considerado um aspecto essencial para o desenvolvimento social e das nações.

No ano de 1974 a LBA se comprometeu a efetivar o projeto Casulo, inserido no Programa de Assistência, objetivando gastar o mínimo possível e atender o maior número de crianças, Kramer (1984, p.75). As Unidades Casulo visavam prestar assistência as crianças de zero a seis anos e prevenir a marginalidade “serão proporcionados cuidados de ordem higiênica, médica-odontológica, nutricional, atentando para o desenvolvimento biopsicossocial: O menor será visto e atendido em seu universo família-comunidade” (KRAMER, 1984, p.76). O projeto Casulo tinha apenas o objetivo assistencial, realização de atividades recreativas e contava com o apoio de voluntários para cuidar das crianças. A maior dificuldade para execução do projeto foi o apoio financeiro e recursos humanos para trabalhar com as crianças

Em 1975 foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, denominada de COEPRE, de caráter público federal, organizava as diretrizes do atendimento pré-escolar desenvolvidos nas Secretárias Estaduais. A COEPRE tinha o objetivo de desenvolver um plano de educação pré-escolar, desse trabalho resultou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar. Nesse contexto, foram realizados vários seminários e congressos, o governo começou a investir mesmo que minimamente na educação pré-escolar e solicitar a execução e a avaliação do projeto a nível estadual e municipal. A COEPRE apresentou propostas de

programas pré-escolares que atingissem todas as regiões do país, do tipo compensatório e novamente pensado para as crianças das classes desfavorecidas

Se pretendermos desenvolver a educação pré-escolar atendendo a crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver a educação compensatória que lhes permita superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que vieram até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos (KRAMER, 1984, p.90).

Constata-se que os discursos vigentes de caráter compensatório, assistencial e de privação cultural das crianças das classes populares escondiam a verdadeira causa do fracasso escolar, a própria falta de infra-estrutura sócio-econômica e a exclusão da sociedade brasileira. Além disso, pressupunha que a pré-escola promoveria a democratização do ensino e a valorizada “mudança social”.

A abordagem de cunho compensatório difundido na educação pré-escolar se fundamenta na ênfase em fatores que devem ser compensados, amparados na abordagem da privação cultural, que segundo Kramer

Em síntese, a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem. (KRAMER, 1984, p.35.)

Dessa forma, o fracasso escolar seria atribuído à inadequação da família, que possui carências de diversas ordens: lingüísticas, afetivas, sociais e culturais, o núcleo familiar seria responsável por não fornecer os estímulos suficientes.

Também na narrativa de Campos (1989, p.12-13), os planos dos programas e políticas governamentais que seguem uma orientação de aspecto assistencial, estão dentro de um contexto maior presente na fase do desenvolvimento do capitalismo no país a partir da década de 1970. Neste panorama, devido aos altos investimentos no sistema produtivo, fazendo a mediação entre capital e trabalho o Estado não conseguia atender a crescente demanda da população por saúde, educação, segurança, saneamento, transporte etc. No caso da Pré-escola

“se considerarmos a principal política adotada no âmbito federal, é possível perceber, no tipo de atendimento que acaba chegando à ainda pequena parcela da população atingida, os sinais dessa contradição.” (CAMPOS, 1989, p.13), ou seja, um atendimento que carecia de uma proposta pedagógica de qualidade.

Recorrendo a Didonet (1992, p. 19-23), na área da política educacional, a pré-escola vivenciou transformações importantes na década de 1980. A educação pré-escolar ganharia evidência com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) -1980-1985, adquirindo espaço dentro do Ministério da Educação (MEC) com um plano nacional de educação, além de afirmação política e luta pela garantia de recursos financeiros.

Outro aspecto refere-se à criação pelo MEC do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981), sob a administração do ministro Rubem Ludwing, partindo de reuniões com diversos pesquisadores e professores universitários, a educação pré-escolar ganharia destaque a nível técnico e político dentro do órgão. Afirmaria o compromisso com o ensino das crianças de 4 a 6 anos, a criação de metas e o aumento no número de atendimentos, além de definir diretrizes gerais e a proposta de elaboração de programas municipais e estaduais para a educação pré-escolar. Nesse panorama, pode-se inferir que a construção da proposta provisória curricular para o pré-escolar em 1987 na cidade de Uberlândia, partiu de um movimento a nível nacional.

Torna-se significativo assinalar que a expansão de creches e de pré-escolas partiu também de reivindicações. Conforme Rosemberg (1989, p.93), ocorreu a partir da segunda metade da década de 1970, iniciado em São Paulo, a luta de mulheres que se organizaram seja por meio de clube de mães ou de associações de bairro, com sustentação também no ideário feminista o movimento de reivindicação de creches. Para Rosemberg (1989) as reivindicações envolveram

os grupos organizados de moradores de um bairro, principalmente mulheres, que se mobilizam, se organizam e constroem creches em sistema de mutirão, forma de receberem auxílio financeiro da Prefeitura; ou ainda, os grupos de mulheres das classes trabalhadoras, que se deslocam em ônibus, de seus bairros distantes, para manifestarem sua necessidade de creche aos secretários municipais e ao próprio prefeito. (ROSEMBERG, 1989, p.97).

O movimento de Luta por Creches foi criado em 1979, como resolução do Primeiro Congresso da Mulher Paulista e se expande por todo país, ganha amparo nos partidos de oposição ao governo no início da década de 1980. Segundo Rosemberg “apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães.” (ROSEMBERG, 1989, p.101), para a mesma autora, a mobilização das mulheres foram importante, porém, a creche ainda era concebida como paliativa e destinada a uma pequena parcela da população.

Na cidade de Uberlândia o movimento Pró-Creches teve apoio do PMDB local na campanha de 1982 para a prefeitura da cidade. De acordo com Ferreira (2010) o partido efetivou a proposta de incentivá-las e apoiá-las, principalmente em parceria com as associações de moradores e clube de mães, nos anos subsequentes ao ano de 1982 o aumento no número de creches comunitárias na cidade foram significativas e pode-se afirmar no aumento considerável de turmas pré-escolares em áreas periféricas da cidade.

Segundo Oliveira (2001) os movimentos reivindicatórios foram importantes para consolidar como direito da criança o acesso a instituição escolar garantido na Constituição de 1988

O contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80- movimentos operários e feministas ocorrendo no quadro de luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais nele gritantes- e que propiciou um vibrante movimento em luta pela democratização da educação pública brasileira possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado. (OLIVEIRA, 2001, p.18).

Ou seja, o contexto político e econômico aliado aos movimentos reivindicatórios dentre eles a luta das mulheres por instituições que atendessem as crianças de 0 a 6 anos, possibilitou no tocante da Constituição de 1988 o direito da criança à educação em creches e pré-escolas.

Torna-se fundamental discutir especificamente os aspectos legais da educação infantil. A criança reconhecida como sujeito de direitos, historicamente não era considerada. Por esse ângulo, a creche e a pré-escola como direito da criança partiu de movimentos de lutas por

melhores condições de atendimentos às crianças pequenas e a integração no sistema de ensino. Faz-se necessário, assim, recorrer à legislação voltada à primeira infância no Brasil.

2.2-Aspectos legais da educação infantil no Brasil

O Direito das Crianças
Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.
(...) (ROCHA, 2002, s/p)

No poema, Ruth Rocha (2002) reafirma os direitos fundamentais e inalienáveis de toda criança: ter nome, lar, saúde, alimentação, segurança, educação e carinho. O poema é um convite à reflexão e permite que as próprias crianças tenham acesso de forma poética, lúdica e com clareza dos direitos assegurados como pessoa humana e singular. Direitos que foram registrados na Declaração Universal dos Direitos da Criança e reconhecidos na Assembleia Geral da ONU em 1959 e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil em 1990.

Em relação às políticas públicas Moreira e Lara (2012, p. 62) as consideram como “ação do Estado”, ou seja, é o Estado que efetiva um projeto de governo por meio de ações e de programas voltados para determinadas esferas da sociedade. Desse modo, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado e devem ser implementadas e asseguradas a partir de tomadas de decisões que envolvem além dos setores públicos, diferentes órgãos e a sociedade civil. As autoras definem políticas para a educação infantil como “ideias e intenções do Estado que se materializam em ações, programas, leis e documentos no âmbito da Educação Infantil” (MOREIRA; LARA, 2012, p.20).

Para as autoras, a educação infantil reflete a transformação da própria sociedade, representa um contexto mundializado “um setor educacional em que a primeira infância e a pobreza são focos das estratégias políticas, mas não se tem a concepção de que elas são autoras e sujeitos dessa realidade histórica” (MOREIRA; LARA, 2012, p.72), ou seja, as políticas sociais para a infância estão inseridas em um contexto que envolve o capital e interfere nas políticas sociais voltadas para a infância e na maioria das vezes os sujeitos afetados diretamente por essas políticas não estão envolvidos nas tomadas de decisões.

Nessa conjuntura, considera-se pertinente discutir as principais leis direcionadas ao atendimento à infância, em nível nacional, estadual (Minas Gerais) e municipal (Uberlândia). O Quadro 1 sintetiza a trajetória das leis sobre a infância no Brasil, os principais instrumentos legais e os respectivos conteúdos defendidos para as crianças no país.

QUADRO 1- Legislação relacionada à infância.

Instrumentos Legais	Conteúdo da lei
Decreto 17.943-0 a Lei conhecida como Código de Menores-1927	<p>Art. 32- “Perde o pátrio poder o pai ou a mãe”: III. “que castigar imoderadamente o filho”; IV- “que deixar em completo abandono”.</p> <p>Art. 61 “Se menores de idade inferior a 18 anos forem achados vadiando ou mendigando, serão apreendidos e apresentados à autoridade judicial”.</p> <p>Art. 101- “É proibido em todo território da República o trabalho dos menores de 12 anos”.</p>
Decreto Lei nº 5452, Consolidação das Leis de Trabalho (CLT)- 1943	Art. 403. “Ao menor de 14 anos é proibido o trabalho”.
Declaração Universal dos Direitos da Criança. Assembleia Geral das Nações Unidas- 1959	“considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento.”
Lei nº4.024 – 1961- Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	<p>Art. 23. “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”.</p> <p>Art. 24. “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.</p>
	Art. 19

<p>Lei de n.º5692- 1971 – Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.</p>	<p>2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.</p> <p>Art. 61 “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.”</p>
<p>Código de Menores que contempla a Lei nº 6.697-1979</p>	<p>Art. 1º “Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – “Até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular;”</p> <p>Parágrafo único- “As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação.”</p>
<p>Constituição da República Federativa do Brasil – 1988</p>	<p>Art. 6º “são direitos sociais: a educação, a saúde, (...) a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.</p> <p>Art.208 (...) IV- “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de; (...) atendimento em creche e pré-escola à crianças de 0 a 6 anos de idade”.</p> <p>Art.211- “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (...)</p> <p>II. “Os municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil”</p> <p>Art. 227- “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.</p>
<p>Constituição do Estado de Minas Gerais-1989.</p>	<p>Art. 198.</p> <p>X: “atendimento gratuito em creche e pré-escola à criança de até seis anos de idade, em período diário de oito horas, com a garantia de acesso ao ensino fundamental;”</p>

<p>Lei Orgânica do Município de Uberlândia- 1990.</p>	<p>Art. 157 “O dever do Município com a educação pré-escolar e de primeiro grau, incluindo a educação de jovens e adultos, será efetivado mediante as seguintes garantias previstas no artigo 208 da Constituição Federal. IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”</p> <p>o Município, em cooperação com a União e o Estado, deverá:</p> <p>I – “criar, implantar e gerir creches municipais”; II – “dar apoio, implementar, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches institucionais e filantrópicas; III - atender, por meio de equipe multi-disciplinar, composta por professor, supervisor pedagógico, orientador educacional, psicólogo, assistente social, nutricionista e médico, às necessidades da rede municipal de creche; IV - propiciar cursos e programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando a melhoria e aperfeiçoamento dos trabalhadores de creche; V - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas; § 1º O Município fornecerá instalações e equipamentos para creches e pré-escolas, observados os seguintes critérios: I - prioridade para as áreas de maior densidade demográfica e de menor faixa de renda; II - escolha do local para funcionamento de creche e pré-escola, mediante indicação da comunidade; III - integração de pré-escola e creches.</p>
<p>Lei nº 8.069, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente- 1990.</p>	<p>O art. 53- “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes”: I- “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (...) V- “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.</p> <p>Art. 54- “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”: (...) IV- “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.”</p>

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB , Lei nº9.394- 1996</p>	<p>Art. 4- (...) “IV atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.”</p> <p>Art. 29- “A educação infantil, a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança”.</p> <p>Art.30- “A educação infantil será oferecida em”: I) “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade”; II) “pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.”</p> <p>Art. 31- “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”</p>
--	---

As primeiras leis direcionadas à infância partiram da ideia de que a falta de estrutura familiar e de carências culturais, sociais e econômicas aumentaria a criminalidade nos grandes centros urbanos, era necessário que o Estado intercedesse para conter a delinquência

O Estado nunca deixou de intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres. Desta forma, a integração dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do Estado por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a delinquência e a criminalidade. (PASSETTI, 2007, p. 348).

Para Passetti (2007) o objetivo do Estado seria a integração das crianças oriundas de famílias pobres à vida formalizada da sociedade, como forma de disciplinar e de conter a criminalidade, assim, a pobreza das famílias seria a principal causa do abandono infantil e do aumento da marginalidade.

Nesse contexto, após várias reivindicações de diversos setores da sociedade civil, pode-se datar em 12 de outubro de 1927, pelo decreto 17.943-0 a Lei conhecida como Código de Menores, foi a primeira Lei do Brasil que tinha o objetivo de normatizar a infância brasileira. Consistia em reprimir o trabalho infantil, castigos físicos e principalmente a guarda das crianças, além de estabelecer que somente a partir dos 18 anos as crianças e os adolescentes responderiam criminalmente. O Estado pela primeira vez seria responsável pelas

crianças e adolescentes em situação de pobreza e marginalização, fiscalizaria e imputaria pena em caso de maus tratos e abandono.

Era necessário defender a infância “desvalida”⁹ e abandonada, preservar a criança e o adolescente, a partir de uma educação moral e cívica e principalmente, restituir sujeitos úteis à sociedade. Nesse contexto, o início da República seria marcado por “um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado. Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinquencial”. (PASSETTI, 2007, p.355). O mesmo autor também argumenta que, os internatos, os orfanatos e os reformatórios seriam as instituições do Estado destinadas a “regenerar” os menores infratores “ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo.” (PASSETTI, 2007, p.356).

Passou a vigorar em 1º de maio de 1943 pelo Decreto Lei nº 5452 e sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Os artigos 402 até o artigo 441 versam sobre o trabalho infantil, sendo proibido o trabalho aos menores de 14 anos. Merece destaque outro artigo da CLT que refere-se à proteção à maternidade, garantiria a estabilidade às mulheres grávidas, o decreto também reafirmaria o estímulo do governo para que as creches fossem criadas nas empresas para os filhos das funcionárias.

Além disso, no âmbito internacional foi Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 20/11/1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança, na Carta,

⁹ Rizzini e Rizzini (2004) no glossário da obra: *A Institucionalização das crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente* conceituam o termo desvalido, “desvalido é aquele que não tem valor, sem valimento e “sem valia”, encontra-se desprotegido, desamparado, desgraçado, miserável, segundo definição do Dicionário Aurélio, edição de 1986. Jucinato de Sequeira Marques (1996) encontrou definição semelhante em dicionários do século XIX e início do XX. O *Diccionario contemporâneo da Língua Portuguesa* (1881) define desvalido como “desprotegido, desamparado, pobre, desgraçado”, e *desvalimento*, “falta ou perda de valor, de proteção, de valimento. Para o “técnico em educação” do Juizado de Menores do Distrito Federal (Sousa, J. Moreira de. *Menores desvalidos*. In: Gusmão, Saul de . 1944, p. 241), são “infantes e jovens cujas condições de vida são as mais tristes possíveis, pelo abandono pessoal em que se encontram e pela carência de meios físicos e morais para se desenvolverem e se tornarem pessoas dignas no seio da comunidade nacional.” (RIZZINI;RIZZINI, 2004, p.89). O livro aborda de forma crítica e reflexiva a trajetória histórica do sistema assistencial à infância brasileira a partir das políticas sociais. As autores concentram-se nas iniciativas do Estado e de outras entidades civis no controle assistencial e social da infância pobre, com intuito de reorganizar e manter a ordem nas cidades “a ampla categoria jurídica dos menores de idades (provenientes das classes pauperizadas) assume, a partir da segunda metade do século XIX, um caráter eminentemente social e político. Os menores passam a ser alvo específico da intervenção formadora/ reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas” (RIZZINI; RIZZINI 2004, p.22). O objetivo do Estado era a disciplinarização das crianças e dos adolescentes pobres, era importante conter a marginalização nos grandes centros urbanos e restituir sujeitos úteis à sociedade.

contendo 10 princípios basilares, institui o reconhecimento do direito das crianças e adolescentes que devem ser assegurados por toda sociedade.

Verifica-se que a Lei nº 4.024/61 e a Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus proposto pela Lei de n.º5692-de 1971, não trazem mudanças efetivas para o ensino pré-escolar, se assemelham e não dispõe formas de garantir e de viabilizar a educação infantil. Nesse sentido, os sistemas de ensino somente “velariam” a educação das crianças menores de 7 anos e ainda estimulariam as empresas a manterem diretamente ou em cooperação a educação das crianças até 7 anos e restrito as mães que trabalhariam nessas empresas.

Didonet (1992, p.23-24) reconhece que a Reforma do 1º e 2º Graus (Lei n.º5692-1971) não contribuiu efetivamente para o desenvolvimento e garantia do pré-escolar “a educação pré-escolar se ressentia do silêncio das leis. Nem a Constituição Federal, nem a Lei nº 5.692/71 tratavam dela. Esta aliás, apenas fazia uma leve e insípida recomendação de que os sistemas de ensino velassem pela educação da criança menor de sete anos” (DIDONET,1992, p.23). Além de não possuir delimitações e definições relacionadas à educação pré-escolar e principalmente a garantia de acesso ao ensino às crianças menores de 6 anos, faltavam nas duas legislações um artigo específico destinado à pré-escola. Novamente, conforme o contexto histórico da educação infantil, o Estado não assumiria o ensino pré-escolar e estimularia a iniciativa privada.

No parecer nº 2018, do Conselho Federal de Educação do ano de 1974, recomendaria a busca de novas fontes financeiras para subsidiar a pré-escola e sugere a elaboração de leis para implantação de programas de cunho compensatório para atender as crianças mais carentes em idade pré-escolar. Segundo Kramer

Ausência de legislação , no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como estagnada e omissa, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance. (KRAMER, 1984, p.98)

Desse modo, a falta de incentivo do setor público não se restringia à legislação, mas também a falta de medidas efetivas que possibilitassem o acesso e a manutenção do ensino pré-escolar a todos. De acordo com Kramer (1984, p.93) uma minoria de crianças dessa faixa etária no Brasil seria atendida.

Logo após a Reforma do 1º e 2º Grau proposto pela Lei nº5692-1971, entraria em vigor o Código de Menores contemplada na Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979 em substituição ao Código de 1927. Essa Lei abrangia os casos de abandono de crianças e de adolescentes, dos menores infratores, da falta de assistência e dos cuidados da família. Com essa lei o Estado ficaria encarregado de manter internatos e reformatórios. O Código de Menores não se preocupava com a formação das crianças e dos adolescentes

Crianças e jovens eram caracterizados como “menores” proveniente das periferias das grandes cidades, filhos das famílias desestruturadas, de pais desempregados, na maioria migrantes, e sem noções elementares de vida (...). Eles são menores de idade juridicamente, independentemente da procedência de classe social e são “menores” quando procedentes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica. (PASSETTI, 2007, p.357)

Ou seja, para Passetti (2007) o termo menor abrange dois significados distintos, perante a lei sem distinção de classes são menores de idade, e são “menores” quando provenientes das classes mais baixas. Seguindo o mesmo pensamento Veiga comenta que

Em geral “desvalida” é a palavra encontrada na documentação e legislação para se referir as crianças em situações marginais. O prefixo “des” confere significado a esta situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural. Portanto há de se investigar que o sentido de “ter validade” numa sociedade é uma construção histórica. Especificamente no século XIX em diante o estigma de criança desvalida passou a ser atribuído à criança sem validade econômica e social, ou seja, a criança pobre, abandonada e delinqüente. (VEIGA, 2017, p.1243)

Posto estas definições a criança “menor” e “desvalida” referia-se à criança abandonada, pobre e marginalizada, as crianças e os adolescentes seriam enquadrados nas políticas sociais do Estado, que pressupunha um controle social e a disciplinarização da infância. Nessa perspectiva, não pensava-se em uma educação formativa para essas crianças e sim um ensino compensatório voltado para o trabalho e de utilidade social.

Após várias reivindicações e mobilizações da população nas décadas de 1970 e 1980 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, pelo menos no

conteúdo da Lei, as crianças seriam consideradas sujeitos de direitos e no art. 208 o atendimento em creches e pré-escolas.

Portanto, às crianças e aos adolescentes seriam assegurados direitos fundamentais, porém, Campos (2002, p.27-28), reitera o desencontro entre a legislação e a realidade no Brasil. Para a autora refletir as políticas sociais para a infância pressupõe analisar a conjuntura dos anos 1990, com políticas de ajustes econômicos que englobam contenção de gastos sociais, a falta de efetivação do que consta na lei e o próprio desinteresse do Estado nas esferas de ações públicas, “muito do que se está sucedendo na educação infantil reflete este campo mais amplo e não pode ser bem compreendido isoladamente” (CAMPOS, 2002, p.28). Conforme Campos (2002) o momento pós-constituente é vivenciado por retrocessos referente a efetividade das ações sociais.

Em concordância com os argumentos de Campos (2002), Oliveira (2002, p.35), discute que os avanços na legislação e as políticas nacionais para a educação infantil, permitiram mudanças nas concepções de criança, crenças e valores que integram o desenvolvimento infantil e a educação. Além disso, o artigo 208 da Constituição de 1988, redefine o papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na formação das crianças de 0 a 6 anos. A autora argumenta a força dos movimentos sociais na elaboração de leis, que são definidas dentro de um contexto econômico, político e social, onde interagem a sociedade civil e o Estado “a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade” (OLIVEIRA, 2002, p.36)

Em 1989 é promulgada a Constituição do Estado de Minas Gerais, o Art. 198, inciso X, garantiria o direito às crianças de zero a seis anos ao atendimento gratuito e integral em creche e pré-escola e seria da competência dos municípios o atendimento à educação infantil.

Em relação ao Município de Uberlândia é necessário considerar a Lei Orgânica municipal de 1990, direciona o atendimento às crianças de 0 a 6 anos na cidade e conforme previsto na Constituição de Minas Gerais, o município assumiria prioritariamente, o ensino em creches e pré-escolas. Portanto, a cidade de Uberlândia seria responsável em construir e manter edifícios adequados à faixa etária, fiscalizar e gerir creches e pré-escolas, além de promover a formação de uma equipe multidisciplinar. Para Guimarães (2002) “não se sustenta o juízo que o senso comum- por desinformação- e muitos dos nossos dirigentes - por conveniência- fazem e propagam de que a educação infantil, tal como vimos expondo e

definida lei, seja atribuição “exclusiva” dos municípios”. (GUIMARÃES, 2002, p.45), ou seja, a educação infantil deve ser concretizada de forma colaborativa entre o município, o poder público federal, estadual e a sociedade civil.

Pode-se ainda considerar como avanço a integração entre creches e pré-escolas, ou seja, vislumbra uma proposta educativa e não assistencial para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Em 13 de Julho de 1990, a Lei nº 8.069, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, insere a criança e os adolescentes como sujeitos de direitos, assim, a nomenclatura também se altera conforme visto nas leis anteriores o uso corrente da palavra “menor”. O ECA reafirma o direito da criança de 0 a 6 anos de idade ao ensino gratuito em creche e pré-escola. Cria normas de proteção para casos em que os direitos são ameaçados ou descumpridos, regulamenta a guarda e dispõe sobre medidas socioeducativas no caso de atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes.

Segundo Oliveira (2002) a consideração da criança como sujeito de direitos é um marco na legislação brasileira “não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando.” (OLIVEIRA, 2002, p.37), a criança passa a ter direito à educação formal, que deve ser assegurada pela família e pelo Estado.

Nesse ponto de vista, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/96, institui a nomenclatura Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica destinada ao ensino das crianças de 0 a 6 anos e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Ao inserir a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, pressupõe uma primeira formação necessária, como direito inalienável da criança ao exercício da cidadania, presume uma integração entre os sistemas de ensino para que a criança possa continuar a sua formação

E é em decorrência dessa valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para os educadores, levando, principalmente, no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais da educação infantil. (OLIVEIRA, 2002, p.37)

Pode-se constatar, que a LDB institui um novo perfil de profissional para atuar na educação infantil, novas formações e habilitações. Para as instituições escolares, a exigência da construção de um projeto político- pedagógico da escola que seja contextualizado com a realidade da comunidade, além da elaboração de um projeto educativo e não assistencial para a formação integral das crianças conforme previsto na LDB.

De acordo com Guimarães (2002, p.44), ao incluir a faixa etária de 0 a 3 anos na categoria educação infantil seria um grande avanço. Historicamente o atendimento a essa faixa etária se diferencia em relação às crianças de 4 a 6 anos “a faixa etária mais jovem (0 a 3 anos) sempre esteve mais afeta às áreas da Assistência e Promoção social, com uma característica mais assistencial e de guarda das crianças, com cuidados físicos, de saúde e alimentação.” (GUIMARÃES, 2002, p.44), o mesmo autor acrescenta a precariedade de registros relacionados ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos, grande parte desse atendimento era oferecido por instituições filantrópicas, de associações comunitárias e com apoio da LDB.

Já para Craidy (2002) não se pode negar o apoio da assistência social na expansão e na manutenção de várias creches no país, pois, visava garantir o acesso às pessoas de baixa renda às políticas básicas “é equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las.” (CRAIDY, 2002, p.61), conforme a mesma autora, educar e cuidar são indissociáveis, o que a LDB traz de inovação seria a exigência de uma proposta pedagógica de qualidade e que atendessem a todos.

Rosemberg (2002) argumenta que, a discussão sobre a cooperação/predominância entre assistência e educação nas políticas voltadas para a educação infantil enfrentam dificuldades em estabelecer o diálogo. Assim para Rosemberg (2002) a concomitância de modelos discrepantes, como a concepção de educação infantil como compensação de carências sociais e culturais, como um lugar de “cuidado/ guarda” de crianças enquanto os pais trabalham e até mesmo a educação infantil como forma de transformação da sociedade, refletem as políticas voltadas para a infância. Nesse cenário, a Constituição de 1988 e a LDB ao inserir a creche e a pré-escola no âmbito da educação infantil não permite que “coexistam modalidades paralelas de melhor ou pior qualidade que acolham segmentos infantis diferenciados por origem econômica ou racial.” (ROSEMBERG, 2002, p.71).

A Constituição de 1988 e a LDB, não definem os dois termos creches e pré-escolas, porém, equipara creche e pré-escola como direito da criança e também da família quanto a incumbência entre cuidar/ educar e uma proposta pedagógica de qualidade para a educação infantil.

Refletir as políticas sociais para a infância permite compreender as concepções de criança e os programas destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos. Conforme observado, o Estado não assume a formação das crianças e dos adolescentes, propõe programas de caráter compensatório e assistencial para as crianças das famílias de baixa renda, confirmado nas próprias legislações. Nesse sentido, convém verificar a evolução do atendimento pré- escolar na década 1980 no município de Uberlândia.

2.3-Uberlândia: A cidade promissora do Triângulo Mineiro

A cidade de Uberlândia nasce assim como outras cidades brasileiras no século XIX, estudos realizados possibilitam afirmar que o município possui como fundamento básico de sua história, a disciplina e a busca pelo desenvolvimento e o progresso. A apropriação de terras que deu origem ao município de Uberlândia ocorreu em um período histórico marcado em Minas Gerais pelo declínio da mineração. Exigia-se nesse novo contexto, a ocupação do espaço por uma população fixa e que desenvolvesse como exploração econômica a agricultura.

Dessa forma, a disputa territorial pela região do Triângulo Mineiro entre Minas Gerais e Goiás fez com que o Governo e a Igreja Católica se preocupassem com o modo de produção econômico e a população que viria ocupar a região. Assim, é perceptível a preocupação de um dos seus fundadores João Pereira da Rocha na ocupação da cidade

Primeiro, é notória a presença do Estado e da Igreja, dos quais a entrada de João Pereira da Rocha constitui artifício de expansão e poder de Minas sobre a região. Além disso, mencionado o problema do povoamento, fica claro, que tendo-se apropriado de muito mais terras do que as que lhe seriam concedidas na carta de sesmarias de 1821, a partir de um certo momento da ocupação, João Pereira da Rocha não necessitava mais de terras e sim de homens, mas não quaisquer homens. Era preciso distinguir quem poderia ser proprietário ou

não. Aos primeiros entrantes, sob a vigilância do Estado, cabia impedir que a apropriação se desse de forma completamente livre. (ALEM, 1991, p.83).

Nesse sentido, de acordo com Alem (1991, p.83), a Igreja Católica esteve presente na origem da cidade e contribuiu na construção da imagem do município, que deveria ser ocupado por gente honesta e trabalhadora. Para a classe dominante da época era inviável ocupar as terras com homens livres, pois poderiam se tornar proprietários autônomos já que a escravidão entrava em declínio. Dessa forma, precisava impor limites rígidos para a ocupação, garantir a oferta de mão-de-obra e o controle da economia agrária exportadora.

O caráter burguês em relação a vendas de lotes resultaria na Lei de Terras em 1850 “as terras se constituíram como mercadoria, a sua apropriação era seletiva, tendendo favorecer proprietários unidos por laços afetivos e de consanguidade.” (ALEM, 1991, p.83). Segundo o mesmo autor, para os proprietários de terras não compensava o investimento em mão-de-obra escrava devido ao alto custo financeiro, além do enfraquecimento do regime escravocrata. Os primeiros imigrantes seriam importantes para a ocupação territorial e principalmente “lançar mão de homens livres, com a atração de parentes e conhecidos o que evitou, até certo ponto, o estabelecimento do monopólio ostensivo de terras no período inicial da ocupação.” (ALEM, 1991, p.84). Portanto, era uma forma de manter o controle e a ocupação territorial a partir dos núcleos familiares.

Por esse ângulo, a expansão econômica da região só efetivaria se estivesse interligada ao sistema agroexportador do café, parecido ao implantado em São Paulo e Rio de Janeiro. Além do café, a região do Triângulo Mineiro comercializou outros gêneros como cereais, carnes, couros etc.

Em 1857 as condições para a formação do núcleo urbano estavam criadas quando o arraial de São Pedro de Uberabinha foi elevado à categoria de paróquia

Por esta época havia a geração de um excedente econômico crescente, um fluxo populacional contínuo e uma elite local que se ocupava com as atividades institucionais: religião, educação e a própria tarefa de encaminhar a criação do núcleo urbano e administrar a sua construção (ALEM, 1991, p.85).

A construção da cidade como exemplo de progresso não surge naturalmente, nasce com o ideal da elite burguesa em organizar o espaço urbano, segundo o autor citado, consistia

na escolha pelos governantes da localização dos lotes para os moradores, das áreas destinadas a Igreja e a escola.

Para Machado (1991, p.37) oficialmente a história urbana da cidade se inicia em 31 de agosto de 1888, quando o governo da Província elevou a antiga Vila de São Pedro de Uberabinha à categoria de cidade, com garantia de jurisdição própria. Nos 100 anos de existência, o município de Uberlândia se desponta no cenário mineiro e nacional como uma cidade em amplo desenvolvimento econômico e político.

Alem (1991) também afirma que data dessa época o projeto político da elite local em organizar o espaço urbano, que se ocupava com atividades institucionais como a religião, a educação, além de encaminhar e administrar o núcleo urbano, assim, “a construção da cidade tornara-se um mito.” (ALEM, 1991, p.86).

À vista disso, Uberlândia se destaca no cenário nacional na segunda metade da década de 1950, para Machado (1991, p.37-38) a construção de Brasília faria da cidade um ponto obrigatório de cruzamento entre as regiões, investimentos federais passaram a ser canalizados para Uberlândia como forma de integração nacional contidas no projeto de desenvolvimento do governo Juscelino Kubitschek.

De acordo com Alem (1991), Machado (1991) e Alvarenga (1991) o discurso oficial traz circunscrito na história da cidade a ordem e o progresso, construídos na trajetória do tempo pelo “trabalho de sua gente”, o progresso aparece nesse ideário burguês como a imagem de uma cidade pacífica, ordeira e de gente que trabalha, deixando ocultas as contradições sociais, as lutas e as diferentes formas de exploração.

Nesse contexto, a partir da década de 1960 a cidade recebeu um número expressivo de migrantes que buscavam em Uberlândia melhores condições de subsistência. Essa migração é consequência do acelerado processo de urbanização e do desempenho como cidade promissora “as estratégias de planejamento urbano fazem parte de um projeto maior da classe dominante que objetiva, além da viabilização do progresso, determinar o lugar de cada um e de cada coisa neste espaço social.” (MACHADO, 1991, p.59). Segundo a autora citada o processo de disciplinarização do espaço urbano na cidade de Uberlândia tem como base o discurso da “Ordem e do Progresso”

Esses discursos creditam ao trabalho e à racionalidade a base e o sustentáculo de todo o progresso econômico, e à ordem, entendida como a convivência harmoniosa entre o capital e o trabalho, o caminho para a

modernidade e a resolução de todos os problemas sociais. “Ordem e progresso”, uma empreitada positivista, que requer projetos políticos que pressuponham o desenvolvimento econômico, alinhavado a um espaço urbano disciplinarizado. (MACHADO, 1991, p.45)

Pode-se afirmar que o discurso da classe hegemônica encontra-se ancorado nos ideais positivistas, de cunho autoritário e com estratégia de dominação. Desse modo, fundamenta-se no respeito ao código civil, na construção de uma sociedade moral que propaga o dever e a honra. Nesse ideal, somente aqueles inseridos no trabalho formal são dignos de respeito, pois, contribuem para a construção dessa sociedade utópica que esconde as mazelas e as desigualdades sociais.

Assim, o plano de urbanização da cidade, com projetos políticos moralizadores não conseguiriam esconder o favelamento, a falta de infra-estrutura nos bairros periféricos, o transporte coletivo precário, a necessidade de creches e de pré-escolas, postos de saúde para atendimento da população. Diante de todas essas carências, afirma Machado “a imagem de Uberlândia, construída como uma sociedade ordeira e pacífica é possível vislumbrar recusas, movimentos sociais organizados, assim como manifestações “espontâneas” da multidão contra a exploração do capital.” (MACHADO, 1991, p.70).

O discurso da cidade progressista, de economia diversificada promoveu o crescimento urbano e o êxodo rural. A cidade de Uberlândia teve sua população duplicada nas décadas de 1970 e de 1980 e a proporção entre a população rural e urbana distanciou consideravelmente, conforme visto no Quadro 2

QUADRO 2 - População por situação, no município de Uberlândia no período 60-80.

QUADRO 56
POPULAÇÃO POR SITUAÇÃO, NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 60-80

DATA	TOTAL	RURAL	URBANA	URBANA NA SEDE	% RURAL	% RURAL	% URBANA NA SEDE
1960	88 282	16 565	71 717	70 719	18,76	81,23	80,11
1970	124 706	12 118	111 466	110 289	9,72	90,28	83,44
1980	240 961	9 366	231 598	230 185	3,89	96,11	95,53

Fonte: FIBGE, sinopse preliminar do censo demográfico de 1960.
FIBGE, censo demográfico de 1970.
FIBGE, censo demográfico de 1980 - Dados distritais.

Fonte: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 1984, Belo Horizonte.

Percebe-se conforme o Quadro 2, o aumento considerável da população urbana, além do êxodo rural, houve também o aumento de migrantes na cidade. Para o discurso da classe dominante revestido de modernidade, a pobreza e a exclusão social inexistiam em um cenário crescente de urbanização.

No início da década de 80 os 10.000 habitantes da zona rural representavam 3.9 % da população total. De uma cidade pequena, concentrada em torno de um centro comercial, passou a uma cidade de porte médio com uma periferia espacial, social e política em plena expansão. Como no resto do país, esta expansão se deu obedecendo às leis de maior lucratividade do capital mobiliário especulativo. Esta população periférica, composta em grande parte por migrantes da região do Triângulo Mineiro e de Goiás, passou estes últimos 20 anos desorganizada, tanto pela situação de repressão vivida no país, como pelas peculiaridades de periferia em formação (ALVARENGA, 1991, p.104).

A citação de Alvarenga (1991) demonstra que o crescimento acelerado da cidade acompanhou o movimento de urbanização no país. A especulação imobiliária e a alta concentração de renda de uma minoria dominante se fizeram presente no município concomitante com o crescimento da população periférica de forma desestruturada.

A propósito, assinala Silveira (2019) ao estudar o processo de nucleação das escolas rurais em Uberlândia/MG no período de 1980-1992, o crescimento demográfico exigiria maiores investimentos do setor público nas áreas sociais, porém, esses investimentos ocorreriam de forma desigual,

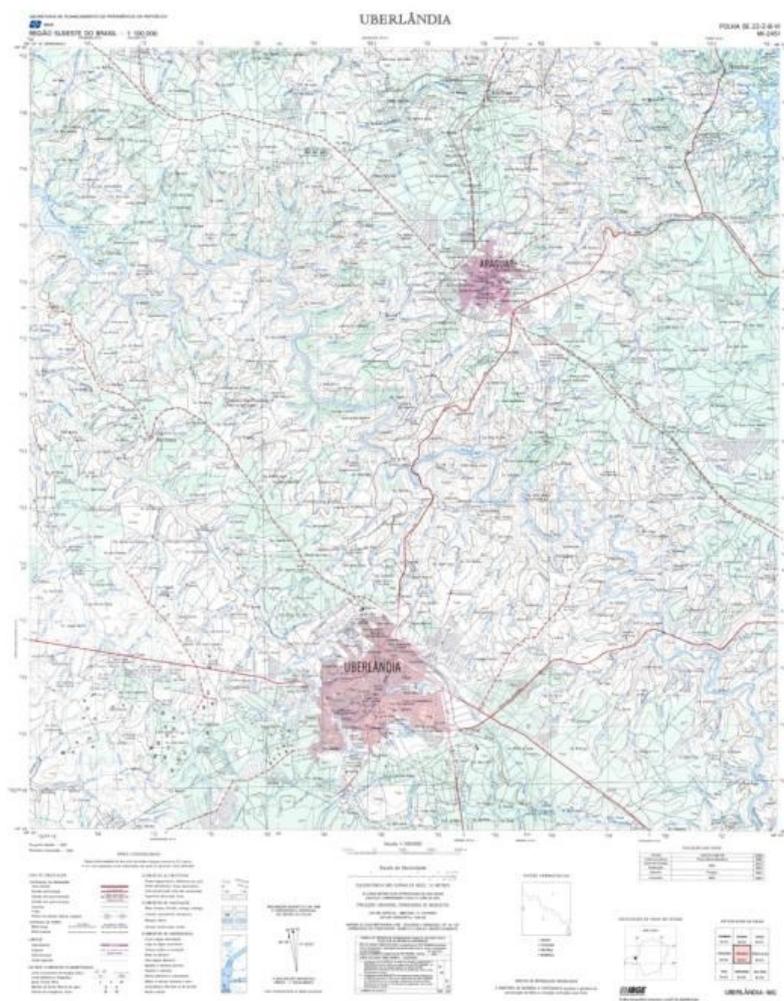
O crescimento demográfico de Uberlândia a partir dos anos de 1940, com aumento progressivo no decorrer das décadas posteriores até 1980, gerou inúmeros problemas sociais e econômicos para a cidade, tendo por consequência um incremento das demandas por políticas no âmbito social, as quais, em sua maioria, evidenciaram a zona urbana em detrimento da zona rural. (SILVEIRA, 2019, p.15).

Neste contexto, a urbanização na cidade em fase de consolidação, com incrementos no transporte, edificações, investimentos em loteamentos e constituição de espaços públicos e privados seguia os acontecimentos a nível nacional e regional. Consagrava-se o ideal de progresso e modernidade de Uberlândia promulgado pela elite local e que também seria adotado pela população uberlandense. Torna-se significativo assinar que, Uberlândia se tornaria a cidade-modelo para a região “contrapondo-se a essa imagem de riqueza e

prosperidade, os dados do Censo Demográfico de 1980/MG, apontam para uma distribuição de renda desigual na região, onde, 60% da população uberlandense sobrevive na miséria”. (MACHADO, 1991, p.42).

Pode-se afirmar uma lacuna entre o discurso vigente da época e a realidade objetiva demonstrada no Censo Demográfico de 1980, a pobreza e a exclusão social era evidente no cenário político, econômico e social. Ainda, segundo Machado (1991) a memória instituída é a memória do discurso ideológico dominante, de manter a ordem e o progresso, em contrapartida, os discursos de resistência, de crítica a classe burguesa em raros momentos se revelaram e tornaram-se públicos. A expansão territorial da cidade de Uberlândia pode ser vislumbrada no mapa da cidade no ano de 1984.

FIGURA 1- Mapa da cidade de Uberlândia 1984.



Fonte: IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *1ª Impressão 1984*. Disponível em: <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa16542>>. Acesso em 20 out.2020.

É nessa conjuntura da década de 1980 que Zaire Rezende se desponta no cenário político do município de Uberlândia, com o slogan “democracia participativa” propõe mudanças e investimentos no campo social, com destaque à educação. Por esse ângulo, faz-se necessário refletir o contexto da educação pré-escolar, quando Zaire Rezende (1983-1988) assume a prefeitura da cidade.

2.4- A oferta de educação pré-escolar em Uberlândia.

Na cidade de Uberlândia anterior a década de 1980, Ferreira (2010) menciona duas instituições mantidas pelo poder público que se dedicaram ao ensino infantil. A primeira era o Jardim de Infância Suzana de Paula Dias¹⁰, mantida pelo estado no período de 1967 (inauguração) até 1977. Localizada na região central da cidade, a instituição atendia as crianças da classe média alta e algumas crianças da periferia. Encerrou as atividades em 1977, devido a Lei de nº5692/ 1971, essa lei previa que o atendimento às crianças menores de seis anos deveria ser destinado ao município ou entidades privadas.

A outra instituição foi fundada em 1977, denominada de Pré-fundamental Nossa Casinha, era a escola da UFU antes da federalização, tinha o intuito de atender os filhos dos funcionários da universidade, na faixa etária de dois a seis anos, caracterizava-se como escola benefício. No ano de 1981, ampliou o atendimento pré-escolar e inaugurou o atendimento ao ensino do 1º grau. Em 1983, o Conselho Universitário da UFU aprovou a atual denominação: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). No ano de 1988 a ESEBA, deixou de ser escola benefício para se tornar escola pública e o ingresso mediante sorteio.

Posto essas duas instituições, conforme Ferreira (2010) o atendimento às crianças de 0 a 6 anos provenientes principalmente de bairros periféricos partiram de ações filantrópicas e religiosas. Nesse cenário, o quantitativo de escolas era insuficiente para atender a demanda. Para melhor compreender esse período foi necessário recorrer as Diretrizes Curriculares

¹⁰ SILVA, Polyana Aparecida Roberta. **Reconstruindo uma experiência em educação infantil**: A história do Jardim de Infância Suzana de Paula Dias (Uberlândia, 1967-1972). Uberlândia. 2006.

Municipal do ano de 2003, que retratava o contexto histórico da educação infantil na cidade de Uberlândia na década de 1980

As primeiras instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos foram organizadas por igrejas e outras entidades filantrópicas. Mais tarde se agregaram às associações de bairros, reunindo forças para cobrar do Poder Municipal mais responsabilidade para com a Educação Infantil. Em 1980, o atendimento institucional oferecido às crianças pequenas era diferenciado: em creches vinculados à Secretaria Municipal de Educação (S.M.E), bem como à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social e em salas conveniadas à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Neste período, a rede física das unidades era precária. As salas funcionavam em casas adaptadas, salões de igrejas e associações de moradores. Os profissionais que atuavam na pré-escola eram funcionárias da UFU e professores voluntários, conveniados com as fundações governamentais: MOBREAL e FAE. Crianças de 0 a 3 anos de idade ficavam aos cuidados de profissionais com escolaridade inferior, que visavam somente o ato de “cuidar”. Ainda nos meados de 1980, ocorreu um importante avanço em relação à estrutura pré-escolar: deixou de ser conveniada à Universidade Federal de Uberlândia, ficando diretamente ligada à Secretaria Municipal de Educação. A seleção dos profissionais passou a ser realizada através de provas específicas, sob a coordenação da Divisão de Educação pré-escolar. Ocorreram, então, uma série de estudos com os profissionais selecionados, objetivando definir a função da pré-escola, com ênfase no aspecto pedagógico. (UBERLÂNDIA, Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, 2003, p.6-8).

Constata-se que até meados dos anos de 1980 o atendimento ao pré-escolar no município era ofertado pelos estagiários da UFU, parceria entre a prefeitura e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O trabalho desenvolvido na época foi intitulado de Projeto Maravilha. Cardoso, coordenadora do Pré-escolar na época, não soube precisar o período de duração do projeto e o motivo do rompimento

No período, eu não sei te contar isso direito, nós estivemos um tempo com esse projeto da Universidade, foi um tempo curto esse da PROEX, que era com o departamento de pedagogia. Tinha um grupo de professoras do departamento de pedagogia que ainda ficaram por um tempo, eu não sei descrever o que aconteceu administrativamente para o rompimento, mas eu acabei ficando na liderança do trabalho em função de toda essa experiência que eu tive anterior. Começamos o projeto, ele já estava em algumas escolas, então aconteceu uma ampliação para outros bairros, mas o que nós fizemos de principal foi organizar a estrutura das escolas de educação infantil e de capacitar os professores. (CARDOSO, 2020, p.207.)

Mencionar o projeto é importante, pois na narrativa de Cardoso o primeiro contato com a Emilia Ferreiro¹¹ foi por intermédio do projeto Maravilha. Os professores da UFU tiveram papel importante na divulgação de materiais que foram fundamentais para a formação dos profissionais da pré-escola

para você ter ideia quando começamos a ler Emilia Ferreiro, isso não foi no período do Zaire, foi no período anterior, não conseguíamos, nós não tínhamos o livro da Emilia Ferreiro traduzido no Brasil, líamos em espanhol e muito, copiando, tirando xerox e espalhando para as outras. Quem fazia isso eram as professoras da Universidade daquele projeto, da PROEX, fizeram isso demais, de nos abastecer, às vezes eram pedaços do material da Emilia Ferreiro, nessa época do projeto, que colocamos em pauta aqui, nós já tínhamos o livro com a pesquisa da Emilia Ferreiro que fez a grande diferença na alfabetização, eu entendo de forma mundial, nós tínhamos e estudávamos bastante, ela foi aluna de Piaget, por isso que eu estou te falando que Piaget teve uma força muito grande no embasamento teórico. (CARDOSO, 2020, p.212).

Verifica-se a importância do apoio entre a Universidade e o município, conforme proposto por Guimarães (2002, p.45) deveriam agir de forma colaborativa, além da construção coletiva de uma proposta pedagógica de qualidade para atender às crianças de 0 a 6 anos.

Após o rompimento com o projeto Maravilha (parceria entre a UFU e a prefeitura para a educação das crianças de 4 a 6 anos) ocorrido na primeira gestão Zaire Rezende. A educação pré-escolar foi integrada à Secretaria de Educação e Cultura do município de Uberlândia. Devido a grande demanda por instituições, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos passou a ser ofertado em período integral nas creches, espaço que carecia de uma proposta pedagógica sistematizada.

Nota-se que o atendimento à educação infantil na cidade de Uberlândia era organizado de forma fragmentada. Enquanto o atendimento em creches (0 a 3 anos) era coordenado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social vinculado às práticas assistenciais e direcionadas principalmente aos cuidados básicos como nutrição, saúde e higiene, a oferta de

¹¹ Emilia Ferreiro (1937) é uma psicolinguista argentina, foi aluna de Jean Piaget e teve grande influência sobre o processo de alfabetização das crianças no Brasil em meados dos anos de 1980, as pesquisas de Ferreiro, concentram-se no processo de aquisição da escrita e da leitura realizado pelas crianças e como é feita a construção cognitiva.

pré-escola (4 a 6 anos) ficaria encarregada à Secretaria Municipal de Educação e teria uma proposta educativa.

Nesse panorama, torna-se relevante citar o movimento Pró-Creches, que teve início em São Paulo em meados de 1970 e se expandiu pelo país, o movimento na cidade de Uberlândia teve apoio do PMDB local na campanha de 1982. Para Ferreira (2010), o partido efetivou a proposta de incentivar e apoiar o movimento, principalmente em parceria com as associações de moradores e clube de mães.

O movimento Pró-Creches se consolidou por meio de lutas para a abertura de creches e de pré-escolas principalmente nos bairros periféricos, percebe-se a evolução quantitativa dessas instituições, porém, segundo Ferreira (2010, p.54) o movimento tornava-se vulnerável pelas próprias condições econômicas e sociais que enfrentavam o país e o município de Uberlândia. A abertura e a manutenção de creches necessitavam de apoio financeiro e manutenção do Poder Público, esse quadro era preocupante, principalmente porque não condizia com o discurso de modernidade e de progresso da cidade. Tornava-se um imperativo a necessidade de instituições para atender as crianças menores de 6 anos.

Em 1983, para promover a qualidade do ensino pré-escolar na cidade, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura promoveu três programas específicos de escolarização, voltados para a pré-escola, para o ensino de 1º grau e para a educação de jovens e adultos.

Em concomitância com o que ocorria a nível nacional, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981, proposto pelo governo federal, provocou grande mobilização das prefeituras e das secretarias estaduais de educação para a consolidação de programas a níveis municipais e estaduais para o atendimento da pré-escola.

Conforme Didonet (1992, p.22) o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), recebeu a atribuição de participar dos programas voltados ao ensino das crianças de 4 a 6 anos. O MOBRAL possibilitou que as crianças do interior e das áreas pobres tivessem acesso à educação formal, organizou grupos de atendimentos e de núcleos de educação pré-escolar, além de destinar recursos financeiros “o pré-escolar estava absorvendo grande parcela de seus recursos, quando não era essa sua missão específica.” (DIDONET, 1992, p.22). Seguindo o contexto a nível nacional, houve na cidade de Uberlândia uma migração do MOBRAL de recursos financeiros e também de profissionais para o atendimento à pré-escola. Cardoso que atuava na administração do MOBRAL foi convidada a assumir a coordenação da Divisão do Pré-Escolar no município em uma transferência do MOBRAL

para a Educação Infantil. Cardoso comenta que o MOBRAL a nível nacional foi perdendo espaço no contexto educacional brasileiro, as atenções estariam voltadas à educação infantil

A minha trajetória, antes de trabalhar com a educação infantil municipal, eu trabalhava na educação de adultos. No projeto do MOBRAL eu coordenei a parte administrativa e dei aula no final, quando o MOBRAL já estava com desgaste político muito grande no país. O MOBRAL trabalhou com a Educação Infantil e, na época havia uma verba considerável do governo que saía do MOBRAL e que era o próprio MOBRAL que administrava para a capacitação de funcionários, de profissionais de uma forma geral dos municípios para a educação infantil, porque era uma época em que estava discutindo muito a expansão da educação infantil no Brasil, a educação infantil pública, então, o MOBRAL foi perdendo um pouco a força política com a alfabetização de adultos. Mas o MOBRAL tinha uma equipe de excelência que eu considero, de profissionais que estavam dentro do órgão. Eu entendo que foi feito um redirecionamento do pessoal do MOBRAL para o trabalho com a educação infantil. E como eu estava no MOBRAL na época como supervisora até regional, nós poderíamos escolher entre trabalhar com a educação de adultos ou migrar para a educação infantil, e na época eu migrei para a educação infantil dentro do MOBRAL e isso foi decisivo para mim, porque eu fiz cursos maravilhosos, tudo patrocinado pelo MOBRAL, que chegou a trazer pessoas, profissionais, estudiosos do assunto de educação infantil e inclusive de nível internacional. E sabe quando você está no lugar certo e na hora certa? Hoje quando eu fico lembrando, eu falo assim: - gente, deve ter a mão de Deus-, porque é uma coisa impressionante, nós dialogamos com pessoas de uma envergadura dentro da área de educação infantil e fomos então preparados para isso, e eu na época me apaixonei pela educação infantil, (...). (CARDOSO, 2020, p.210).

Nas palavras de Cardoso (2020) havia uma “efervescência” em prol da expansão da educação infantil no país, usada até como bandeira pelo governo de Minas Gerais e também pelos municípios. Didonet (1992, p.21) cita que seria o presidente da República José Sarney em 1986 a usar a expressão “Primeiro a Criança” utilizada também como slogan de campanha.

A equipe que atuava no MOBRAL na cidade de Uberlândia recebeu uma carga teórica densa e formação específica para atuar na educação infantil, além de dialogar com diversos profissionais da área. A formação dos profissionais foi financiada pelo MOBRAL, posteriormente, a equipe passou a atuar na formação de professores da pré-escola na cidade e também na região.

Dentro da Secretaria Municipal de Educação originou a Divisão do Pré-Escolar. O Projeto de Educação Pré-escolar do município de Uberlândia tinha como meta ampliar e

melhorar o ensino da pré-escola, essa meta orientava as ações da Divisão do Pré-escolar. Além de priorizar principalmente a formação dos profissionais que trabalhariam nesse seguimento.

Para assegurar a qualidade do ensino, a coordenadora da Divisão do Pré-Escolar, Olga Lara Cardoso formou uma equipe composta de 14 supervisores, tinha o intuito de estudar, planejar e avaliar o processo educativo. De acordo com o artigo A nova dimensão do Pré-escolar, publicado no Jornal Participação (1984), Cardoso afirmava que as unidades do pré-escolar funcionavam sem uma diretriz filosófica de trabalho

Olga faz questão de frisar que ao assumir o cargo, as várias unidades do Pré existentes funcionavam sem uma diretriz filosófica de trabalho. Fez-se necessário então criar uma assessoria pedagógica com 14 elementos supervisores, além de uma análise do quadro pessoal a nível de professores, servidores e pedagogos” (A nova dimensão do Pré-Escolar, *Jornal Participação*, 1984, p.05).

A proposta filosófica e pedagógica para o pré-escolar consistia em assegurar às crianças o conhecimento científico partindo das vivências sociais, buscando a autonomia e a participação ativa na sociedade. Para isso, foi necessário promover a formação e cursos de aperfeiçoamento dos profissionais que atuavam no setor, além de ciclos de estudos. Os professores e a equipe de supervisão se reuniam para debater e avaliar os aspectos do desenvolvimento infantil, leituras e discussões de obras teóricas, planejamentos, além de propostas metodológicas de trabalho com a criança.

A criação do Projeto Municipal de Educação do Pré-Escolar ampliou o número de crianças atendidas na pré-escola e em conformidade com a proposta de governo da “democracia participativa” a oferta de vagas seria prioritária para as classes menos favorecidas.

Nesse contexto, houve a ampliação da oferta de ensino nas escolas pré-escolares municipais, com atendimento em meio período para as crianças com idade entre 4 e 6 anos que freqüentavam as creches comunitárias. O Quadro 3, demonstra a evolução do atendimento às crianças de 4 a 6 anos nos anos de 1982, 1985 e 1988.

QUADRO 3-Evolução do Atendimento Pré-Escolar na Cidade de Uberlândia.

ANO	TURMAS DE PRÉ-ESCOLAS	CRIANÇAS ATENDIDAS
1982	46	1000
1985	111	2910
1988	20 ESCOLAS MUNICIPAIS	5016

Fonte: CARRIJO, 2005. Quadro organizado pela pesquisadora no ano de 2020.

De acordo com o Quadro 3 há um aumento considerável no quantitativo de crianças atendidas. Conforme proposta do partido PMDB para a educação infantil consistia no aumento de recursos financeiros a essa etapa da educação, criação de creches e de pré-escolas e principalmente o aumento no atendimento às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos.

Observa-se conforme o Quadro 4 o aumento das turmas pré-escolares nos bairros e não há menção de construção de escolas específicas para a educação infantil. Totalizando vinte e sete bairros atendidos. O Quadro 4 refere-se aos bairros que atendiam as pré-escolas.

QUADRO 4–Bairros onde o pré-escolar funcionava.

Custódio Pereira	Escola Municipal de Alfabetização Custódio Pereira, criada em 1988, funcionando em casas alugadas até 1995, quando passou para prédio próprio. Jardim I, II e pré-escola.
Dona Zumira	Pré-Escolar do bairro Dona Zumira. Inaugura em 1988 a pré-escola. Rua das Violas nº 45.
Industrial	Pré-Escola Municipal do Bairro Industrial. Funcionando desde 1982 em casas alugadas, prédio próprio a partir da Lei 5453 de 30/12/1991. Rua Guiomar de Faria nº40. Jardim I, II e pré-escola.
Jaraguá	Informação não disponível.
Jardim Brasília	E.M. Jardim Brasília Pré-Escola. Rua Plutão, 951. Jardim I, II e Pré-Escola.
Lagoinha	Informação não disponível.

Maravilha	Informação não disponível.
Marta Helena	Informação não disponível.
Nossa Senhora das Graças	Informação não disponível.
Presidente Roosevelt	Prof. ^a Maria Leonor de Freitas. Rua Cabral de Menezes n.216. Jardim II e Pré-Escola. O nome da escola foi oficializado com a Lei 5453 de 30/12/1991.
Progresso	Informação não disponível.
Santa Mônica	Escola Municipal de Alfabetização do bairro Santa Mônica. Jardim I, II, pré-escola.
Tibery	Pré-Escola do bairro Tibery. Praça das nações, nº 91 Jardim I, II, pré-escola.
Tubalina	Escola Municipal de Alfabetização do bairro Tubalina.
Centro ¹²	Escola Municipal de Alfabetização Criança Feliz, rua Quintino Bocaiúva n 985, centro. Em 1992 a escola passa a ter denominação Prof. ^a Maria Stela de Paiva Carrijo, homenagem à Prof. ^a Maria Stela da UFU, pela atuação no campo da alfabetização
Conj. Habitacional Alvorada	Informação não disponível.
Conj. Habitacional Luizote de Freitas	Informação não disponível.
Conj. Habitacional Santa Luzia	Pré-Escolar da Escola Municipal do Conjunto Santa Luzia. Ano de 1985. Rua Manoel Fernandes Silva n.22. Jardim I, II e Pré-Escola.
Conj. Habitacional Segismundo Pereira	Pré-Escola do Conj. Habitacional Segismundo Pereira. No ano de 1982, foi construída uma sala de aula, uma cantina e um banheiro ao

¹² No centro havia a unidade de atendimento Criança Feliz, atendia especificamente os filhos de funcionários da prefeitura de Uberlândia e às crianças que residiam próximo à escola.

	lado da E.E. Frei Egídio Paresi . Em 1985, foi construído o prédio próprio da escola, inaugurado em agosto do mesmo ano. Av. Jaime Ribeiro da Luz nº 1995. Jardim I, Jardim II, Pré- Escola.
Distrito de Cruzeiro dos Peixotos	Informação não disponível.
Distrito de Martinésia	Informação não disponível.
Distrito de Tapuirama	Informação não disponível.
Fazendo olhos D' água	Informação não disponível.

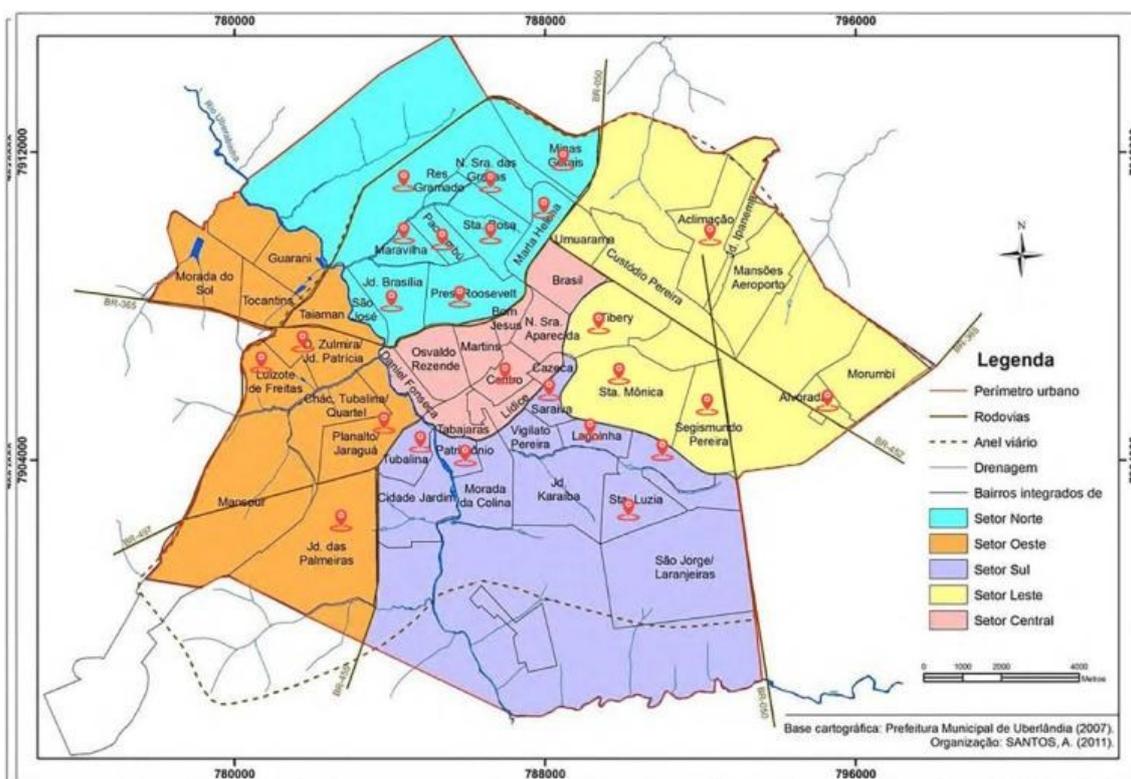
Fonte: UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. *Histórico das escolas municipais*. Uberlândia. 2000.¹³

O Quadro 4 coincide com os apontamentos de Carrijo (2005), a pré-escola no ano de 1988 seria ofertada em 20 unidades escolares já existentes nos bairros, inclusive turmas no perímetro rural como os Distritos de Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Tapuirama e Fazenda Olhos D'água. Ao analisar os Quadros 3 e 4, verifica-se que as turmas pré-escolares foram ampliadas, o que justifica conforme narrativa de Cardoso (2020) a prioridade da pré-escola em bairros periféricos de Uberlândia.

O mapa da cidade de Uberlândia demonstra como as unidades pré-escolares foram distribuídas nos bairros.

¹³ O documento foi disponibilizado pela Inspeção do município para a pesquisa, conforme visto nas entrevistas, as pré-escolas eram ofertadas em casas alugadas, não consta o registro da pré-escola em alguns bairros. A Pré-escola no bairro Tocantins citada no depoimento de Gonçalves era denominada de Fazenda Santa Izabel autorizada em 1980, mudança de prédio em 1991 para o perímetro urbano.

FIGURA 2-Localização das pré-escolas nos bairros de Uberlândia.



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (MG). Secretaria de Planejamento Urbano, 2007. Adap.: /Org: SANTOS, A.(2011). Localização das pré-escolas nos bairros da cidade. Organizado pela pesquisadora, 2020.

Localizar as pré-escolas no mapa da cidade foi importante, pois permitiu visualizar os bairros prioritários para o atendimento às crianças de 4 a 6 anos, confirmado no depoimento de Cardoso.

Essas escolas de educação infantil do município, na maioria absoluta elas estavam localizadas em bairros periféricos, em bairros de bastante pobreza. Nós tínhamos umas exceções, por exemplo, uma escola que se chamava escola Criança Feliz, aqui na Rio Branco, na avenida Rio Branco. Mas era uma exceção, ali fazíamos até uma seleção pegando as crianças com menos renda, porque corria-se o risco de ter ali uma mini escola particular, sendo da prefeitura, era bem no centro da cidade e tal, mas isso era uma exceção, era uma escola no meio de muitas. Na época, as escolas que fomos abrindo, foram na periferia da periferia, então, já estava posto que atenderiam crianças de baixa renda.(CARDOSO, 2020, p.214.)

De acordo com o mapa 2 a expansão das pré-escolas foram concretizadas em bairros periféricos da cidade, mais precisamente nos setores norte e leste. As narrativas de Cardoso (2020) e de Gonçalves (2019) comprovam que os profissionais trabalhavam com as crianças em situações de pobreza. Estava assim, articulado com a proposta do PMDB (REZENDE, 1982, p.246) para a educação infantil, que consistia em aumentar as verbas destinadas à educação e a ampliação do atendimento em creches e pré-escolares. Nessa perspectiva, era importante que as crianças das camadas populares tivessem acesso ao ensino de qualidade.

Silveira (2019) analisou a gestão orçamentária para as áreas sociais no mandato Zaire Rezende (1983-1988), comparando-a com o governo Virgílio Galassi (prefeito de Uberlândia anterior ao governo Zaire Rezende). Para a autora, os informativos na gestão Virgílio Galassi (1977-1982) ressaltavam as obras municipais com slogans que priorizavam o progresso e a modernização da cidade “Progresso e bem-estar: Uma conquista de todo dia” (SILVEIRA, 2019, p.140). SILVEIRA (2019) argumenta que 35,84 % do orçamento total seriam destinados à Secretaria Municipal de Obras no mandato de Virgílio Galassi no ano de 1982

Observamos que para a receita de Cr\$ 6.677.520.034,00 (seis bilhões, seiscentos e setenta e sete milhões, quinhentos e vinte mil e trinta e quatro cruzeiros), o valor de 2.393.619.900 (dois bilhões, trezentos e noventa e três milhões, seiscentos e dezenove mil e novecentos cruzeiros) seria utilizado pela Secretaria Municipal de obras, ou seja, 35,84% da receita total. Já os investimentos nas áreas sociais, como saúde e educação, eram bastante inferiores e muito mais inexpressíveis se considerarmos que, ainda nesse governo, a Secretaria de Educação estava unificada à de Cultura, bem como a da Saúde e Ação Social.” (SILVEIRA, 2019,p.142).

Em relação ao orçamento de 1984 divulgado pelo prefeito Zaire Rezende, o aumento da receita arrecadada foi quatro vezes maior se comparado ao mandato de Virgílio Galassi no ano de 1982. Foram destinados 27,75% da receita total para a Secretaria Municipal de Obras, seria 8% a menos se comparado a gestão de Virgílio Galassi. Dos Cr\$ 23.050.810.000,00 (vinte e três bilhões, cinqüenta milhões e oitocentos e dez mil cruzeiros), do orçamento, 2.687.400.000,00 (Dois bilhões, seiscentos e oitenta milhões e quatrocentos mil) foram investidos à Secretaria de Educação e Cultura, quase o dobro da gestão anterior.

Pode-se afirmar que os investimentos nas áreas sociais não eram prioridades na administração de Virgílio Galassi e sim a aplicação financeira em obras. Na análise de Silveira (2019) os investimentos no campo social na gestão Zaire Rezende em especial a

saúde e a educação, tiveram aumentos consideráveis se comparados ao governo de Virgílio Galassi. As verbas destinadas à educação foram ampliadas nos anos subsequentes a 1984 na gestão democracia participativa, mesmo assim, segundo os argumentos da mesma autora os investimentos foram poucos se comparados ao aumento da receita “a receita do orçamento de 1984 aumentou quase quatro vezes a mais que o ano anterior; desta feita, é importante considerar que os investimentos em educação deveriam quase que quadruplicar, na melhor das hipóteses, contudo, isso não aconteceu” (SILVEIRA, 2019, p.145).

O estudo de Silveira (2019) é importante, pois está interligado com os depoimentos das pessoas que trabalharam no pré-escolar 1982-1988, houve o aumento considerável de turmas para o ensino pré-escolar em áreas periféricas, porém, em casas alugadas, barracões com infra-estruturas precárias, com poucas construções de prédio próprio para a educação infantil.

Além disso, segundo Cardoso (2020, p.214) a logística na entrega de materiais para atender as necessidades do Pré-escolar era um grande desafio e tinha como entrave a estrutura burocrática da prefeitura. Cardoso (2020) comenta receber materiais pedagógicos dois anos após a solicitação, as crianças já estavam em outra etapa. A ex-coordenadora considerava o ensino pré-escolar um “movimento vivo”, que necessitava de recursos materiais diversos para a formação das crianças, não se restringia a lápis, caderno e borracha. Na visão de Cardoso (2020) a falta de logística dos recursos financeiros, a morosidade na entrega de materiais para a realização das atividades pedagógicas e a burocracia, foram grandes entraves.

Torna-se significativo assinar que, apesar do aumento das turmas, observa-se que os espaços destinados às crianças nas pré-escolas compunham de casas improvisadas ou cedidas pela comunidade local, organizadas por igrejas ou entidades filantrópicas, que sucessivamente afiliaram-se às associações de bairros. Conforme Cardoso (2020) um dos grandes desafios como coordenadora foi o espaço físico destinado ao ensino pré-escolar

(...) uma outra briga grande que se constituiu em grande desafio, mas que eu pessoalmente lucrei muito com isso foi a discussão das redes físicas, pensávamos em rede física adequada para atender a criança nessa faixa etária, era tudo casa alugada, eu acho legítimo, naquele momento, nós fizemos, desbravamos, só que agora vamos ter que tirar das casas alugadas e fazíamos grandes discussões com os arquitetos da prefeitura com a área de planejamento, discutíamos, as discussões eram muito boas, tínhamos na

época arquitetos muito sensíveis que, evoluiu muito a nossa discussão, só que na hora de concretizar isso, na parte administrativa superior a nós, emperrava. Os projetos que eram aprovados para construir, eram aprovados poucos, mas quando era aprovado eram aqueles caixotes, eram aquelas escolas caixotes, nós queríamos escola sem corredor, com varanda, para as crianças ficarem lá fora escutando história e valorizassem o quintal, que plantássemos árvores para os meninos brincarem debaixo das árvores, todas essas coisas, que para falar a verdade eram coisas até menos onerosas, mas, isso foi um grande desafio, que você sabe que eu não consegui nada disso, não foi construído, vamos chamar assim, na minha gestão, não foi construído nem uma escola dentro desses moldes das discussões e eu gastava muito tempo lá na secretaria de planejamento discutindo isso, muito, tínhamos reuniões agendadas dentro do mês, nem lembro mais. Tínhamos pelo menos dois encontros, e as reuniões eram boas elas eram frutíferas com os arquitetos só que não virava nada, então, esse também foi um desafio grande. (CARDOSO, 2020, p. 219).

Observa-se na fala da coordenadora do pré-escolar na época, a idealização de um espaço físico para atender as necessidades formativas da criança de 4 a 6 anos, um espaço que predominasse a natureza, o quintal para explorar as diversas brincadeiras, uma varanda para contação de histórias, um ambiente diferenciado das instituições do ensino fundamental. O espaço físico é um componente importante para o desenvolvimento integral da criança, porém, a realidade na cidade de Uberlândia no período (1983-1988) era outra, casas alugadas, salas improvisadas e recursos limitados.

Ferreira (2019) considerava o espaço físico “horrível”, com poucas instituições específicas para o atendimento pré-escolar.

Nessa época o espaço físico era horrível, as casas eram todas alugadas, não era muito bom não (risos, Ferreira e pesquisadora). Infelizmente não era, tinha duas ou três salas de aulas que funcionavam manhã e tarde, havia as merendeiras para fazer o lanche e limpar a escola. Os professores quando faltavam tinham que avisar, avisava na av. Rio Branco, onde ficava o professor reserva para substituir quem faltou, porque não era tão grande assim, mas tinha mais de 11 escolas, porque cada supervisor tinha 2 ou 3.(FERREIRA, 2019, p.225).

Nessa perspectiva, verifica-se que a falta de espaços adequados para o atendimento das crianças de 4 a 6 anos, tornara-se um imperativo, o aumento considerável de turmas pré-escolares consolidou-se principalmente em ambientes com infraestruturas mínimas. Nas palavras de Cardoso (2020) o ensino pré-escolar foi sendo “desbravado”, no entanto, deveria ser uma situação provisória.

Segundo Andrade (2019), a pré-escola onde ela atuou como professora era um espaço alugado da igreja

Na época, geralmente era alugado inclusive nós alugávamos a igreja Nossa Senhora Auxiliadora e depois passamos para a Igreja São Sebastião. Na igreja São Sebastião tinha várias salas e até a escola aumentou um pouco, porque lá na outra tinha só quatro turmas, apenas duas salas, tínhamos quatro turmas, porque eram duas de manhã e duas à tarde. Depois que viemos para a Igreja São Sebastião aumentou, porque ali tinha umas seis salas parece, eram mais salas e aumentou a escola. Não era uma escola, mas era um tipo, parecia com uma escola, mas não era, era alugada. (ANDRADE, 2019, p.207).

Os depoimentos de Andrade (2019) e de Gonçalves (2019) confirmaram o apoio da Igreja e também das Associações de bairros para a consolidação do espaço físico das pré-escolas. As Associações de moradores foram incentivadas e apoiadas na gestão Zaire Rezende (1983-1988) e desempenhariam papel importante nos bairros.

Gonçalves (2019) também narrou o espaço destinado às turmas pré-escolares em bairros periféricos de Uberlândia

Eu comecei no bairro Nossa Senhora das Graças, o público na época, o alunado, vinha da favela que foi retirada do rio Uberabinha e colocaram no bairro Esperança, era no Esperança, essa que foi a minha clientela. Então, tinha as casas alugadas e um postinho, nessa casa alugada tinha um postinho de saúde porque naquela época, preocupava-se muito com a questão da higiene, questões relacionadas às necessidades da criança, alimentação, cuidados, nesse sentido, e o supervisor escolar ele era responsável além de orientar o planejamento na unidade de trabalho, ele não ficava só responsável pela unidade onde que eu estava, ele ia ao bairro Maravilha, ele ia ao bairro Roosevelt, entendeu? Era assim, ele era responsável por 6 a 9, era um trabalho itinerante desses supervisores. Então, a minha trajetória ela passou em 1985 que foi com essa clientela que veio advinda do bairro Esperança, no bairro Nossa Senhora das Graças, depois estavam instituindo também a pré-escola no bairro Tocantins. No Tocantins na época, quando foi instituir a pré-escola naquele bairro, foi um pouco assim, como se diz..., de uma infra-estrutura mínima, era um barracão de madeira e terra batida, feita pela associação de bairro. Fazíamos o levantamento do público que iria ser atendido, íamos de casa em casa, entendeu? Colhendo as informações da clientela, fazíamos um diagnóstico social e econômico, socioeconômico, daquela clientela que iria ser atendida (...). (GONÇALVES, 2019, p.229).

Na narrativa de Gonçalves (2019), nos bairros periféricos como o Esperança¹⁴ a pré-escola funcionou em uma casa alugada ao lado do posto de saúde, era importante além do ensino, garantir condições mínimas de saúde, alimentação e higiene para as crianças em situação de extrema pobreza. No bairro Tocantins a pré-escola iniciou em um barracão de madeira e terra batida, com infra-estrutura precária.

Assim, é importante considerar que a política nacional privilegiava a construção de instituições de educação infantil, principalmente mantidas pelo município, porém, não pode-se negar que as condições financeiras advindas de uma ditadura militar, com alto índice inflacionário, salário mínimo desvalorizado e condições precárias de sobrevivência em bairros periféricos, foi um grande limitador para a construção de espaços adequados para o atendimento pré-escolar.

Apesar, conforme aponta o estudo de Silveira (2019) de investimentos nas áreas sociais na gestão “democracia participativa”, houve também aumento considerável na arrecadação do município no período, o que poderia ter aumentado o investimento em educação.

Nesse cenário, torna-se relevante refletir a ampliação da educação pré-escolar no município. Ao término da gestão Zaire Rezende em 1988 estaria funcionando em 23 escolas além do perímetro rural, expansão ocorrida principalmente em bairros periféricos da cidade.

Seguindo esse ponto de vista, para melhor compreender o objeto de estudo, faz-se necessário refletir as concepções de criança presente na narrativa dos profissionais que trabalharam na pré-escola no período.

2.5- A concepção de criança na narrativa dos profissionais da pré-escola de 1983-1988.

Para compreender como a educação pré-escolar foi implementada e os compromissos que a embasaram na cidade de Uberlândia-MG na gestão denominada de “democracia participativa” é importante confirmar as concepções de infância presente nas narrativas dos

¹⁴ O conjunto Habitacional Esperança foi construído na gestão Zaire Rezende, com o intuito de retirar as famílias que viviam em situação de extrema pobreza nas margens do rio Uberabinha.

sujeitos que a vivenciaram. Verifica-se que a forma como a criança e a infância é concebida reflete no contexto educativo.

Nesse ponto de vista, o fazer pedagógico abrange um entendimento sobre a criança, ser concreto, social, sujeito de direitos e de acordo com o art. 208 da Constituição brasileira de 1988, assegura o direito à educação infantil em creche e pré-escola às crianças até seis anos de idade. Constata-se que o atendimento à infância historicamente ocorreu de forma assistencial, com muitas lacunas sócio-educativas, além de direitos negados.

Nessa perspectiva, é importante discorrer sobre a concepção de criança discutida por Ariès (1981) em *História social da criança e da família*, apesar de muitos autores argumentarem que alguns conceitos discutidos na obra já foram superados, considera-se o trabalho de Ariès pertinente, pois, permitiu o olhar para as crianças e a relação delas com os adultos. O autor cita os diferentes conceitos de criança e de infância a partir de uma análise iconográfica, da representação estética em quadros, telas e fotografias referente à Idade Média.

Para Ariès (1981), na Idade Média as idades da vida correspondiam não somente as etapas biológicas, mas as funções sociais, definia-se que “... a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant*, (criança) que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras”. (ARIÈS, 1981, p.36). A concepção de criança estava ligada a ideia de submissão e de dependência, um ser não falante, socialmente incapaz de expressar sentimentos e indagações.

Ariès (1981) ainda acrescenta que até o século XII, o conceito de criança inexistia, a arte medieval não tentava representá-la não havia lugar para a infância, a criança era considerada um adulto em miniatura:

A cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a eles as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (...) o mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzidos. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. (ARIÈS, 1981, p.51).

Conforme a citação acima, além da representação estética, na realidade cotidiana a infância era ignorada, os artistas não tinham interesse em retratá-la era apenas uma fase sem importância, a criança nesse ideal, era vestida como os adultos e se assemelhava a eles.

A partir do séc. XVII para o mesmo autor o conceito de criança se desenvolve e ganha novos significados, os trajes também sofreriam transformações, a criança se trajaria de acordo com a idade, distinguindo dos adultos. No entanto, é importante ressaltar que o sentimento da infância foi benéfico primeiramente aos meninos das classes burguesas, enquanto as meninas e as crianças do povo permaneceriam mais tempo com o modo de vida que as confundia com os adultos.

Além disso, o progresso contínuo do sentimento de infância em consonância com o próprio sentimento de família se solidifica principalmente com o advento da escola e do colégio Ariès (1981, p.165). Nesse ideal, a criança deixa de ser misturada aos adultos para aprender os ofícios e passa a ser separada deles em uma espécie de quarentena antes de inserir-se à sociedade, “essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (ARIÈS, 1981, p.11). Ou seja, se antes a criança aprendia os ofícios com a família, a aprendizagem seria destinada às instituições escolares, que nas palavras de Ariès assemelhava-se ao encarceramento, um ensino voltado para a moral e a disciplina.

No fim do século XVII e a primeira metade do século XIX a preparação para a vida seria garantida pela escola. A aprendizagem tradicional coordenada pela família foi substituída pela instituição escolar, instrumento de disciplina rigorosa, garantida pela justiça e pela política.

Contraopondo-se aos argumentos de Ariès (1981) de que na Idade Média inexistia o sentimento de infância, KUHLMANN JR (2015), na obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, cita os autores Pierre RICHÉ, Daniele ALEXANDRE-BIDON, além de Jacques GÉLIS, os pesquisadores argumentam a partir de pesquisas realizadas em diferentes fontes históricas a existência da preocupação com a infância em tempos antigos. Nesse sentido, diferentes registros comprovaram que as famílias importavam com a educação, a religiosidade, a saúde e a sobrevivência das crianças,

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente aos séculos XVII. (KUHLMANN JR, 2015, p.22).

Para os autores citados por KUHLMANN JR. (2015, p.22), não pode-se afirmar a inexistência do sentimento de infância na Idade Média, visto que, vários documentos atestam o contrário, assim, levaria o pesquisador a uma análise errônea do período. Segundo os pesquisadores, variadas fontes como registros paroquiais, cartas, tratados de educação, registros médicos etc, atestam a preocupação com a infância na Idade Média.

Além disso, algumas críticas à obra de Ariès (1981) referem-se às fontes baseadas exclusivamente no cotidiano das famílias ricas, mais precisamente a educação de filhos homens, presume-se uma concepção generalizante “percebe-se que a história apontada por Ariès é uma história de meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada às duas infâncias, da criança rica para a criança pobre” (ROCHA, 2002, p.58). Desse modo, evidenciam-se na obra poucos registros da infância das famílias pobres, praticamente, as fontes históricas das classes populares foram esquecidas, como se o sentimento e o ensino da criança pobre inexistisse.

Campos (2012, p.276) no artigo intitulado “*Philippe Ariès a paixão pela história*” também argumenta sobre o posicionamento de Ariès (1981) relacionado à inexistência do sentimento de infância no período medieval, porém, concorda com o autor que o reconhecimento do sentimento de infância consolida-se na Idade Moderna

se a afirmação de Ariès de que a Idade Média não existia o sentimento de infância é hoje algo superado, sem dúvida que a tese segundo a qual foi justamente na Idade Moderna que tal sentimento foi absolutamente recodificado, se transformando naquilo que hoje reconhecemos como nosso sentimento, é evidência mais do que aceita. (CAMPOS, 2012, p. 276).

A afirmativa de Campos discorre sobre a importância da obra de Ariès (1981) ao se fazer “notar a criança”, o reconhecimento como indivíduos singulares, diferentes dos adultos nem sempre existiu, aliás, “o fato de notar a criança é algo extremamente significativo para o autor. É sinal de que uma transformação histórica se opera lentamente, pois, com esse “olhar”,

ela sai de uma espécie de obscuridade e se torna “visível” socialmente” (CAMPOS, 2012, p.276). Ou seja, para Campos (2012) a obra de Ariès (1981), deu visibilidade social à criança.

Nesse contexto, há uma grande preocupação de diversos pesquisadores em considerar a criança com todas as suas especificidades, história e materialidade

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR, 2015, p.30-31).

Vislumbrar a criança como sujeito histórico, consiste em considerar a complexidade da história, e dentro dessa complexidade, reconhecer as singularidades de cada criança. Compreender as necessidades fundamentais como pessoa humana e concreta, a criança é sujeito ativo e também constrói a história.

Kramer (1984, p.19) acrescenta que a concepção de infância se transformou de acordo com as próprias mudanças nas formas de organização da sociedade, é instituída historicamente “sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social”. (KRAMER, 2000, p. 02).

Para a autora, a estratificação e a divisão em classes no Brasil fez com que o papel da criança fosse diferenciado em cada contexto. Assim, o modelo padrão de criança proposto pela classe dominante, partindo de critérios de idade, dependência do adulto, prontidão e de caráter assistencial para as classes populares não se justifica devido à própria diversidade da sociedade brasileira.

Parte-se do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais e que, do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. Como conceber no Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças? Como deixar de lado o fato de existirem crianças que já trabalham efetivamente? (KRAMER, 1984, p.20).

Nesse ponto de vista, Kramer (1984) faz questionamentos importantes, de não estabelecer um padrão único, de valorizar todas as crianças independente da raça, classe e etnias. A concepção de infância deve ser refletida de acordo com a inserção da criança nos diversos contextos, social, político, cultural, econômico, educacional e histórico.

Compreender a infância e a criança destituída do seu contexto histórico é reduzir seus significados no mundo social “esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele”. (PINHEIRO, 2008, p. 30), a criança não somente é influenciada pelo meio, ela interage e também transforma o contexto onde vive.

Desse modo, Kramer (2000) expõe a importância de buscar o significado social e histórico da infância, de conceber a criança como sujeito social que ocupa um espaço que não é apenas “geográfico”, assim afirma a autora

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p.05).

Nesse sentido, Kramer considera a infância marcada histórica e socialmente, a criança nessa definição não é sujeito passivo, é produtora de história e de cultura, um cidadão de direitos na sociedade, que possui um modo de ver o mundo diferenciado e singular. A infância nesse significado, possui suas especificidades que envolve a ludicidade e a imaginação, subverte nesse contexto, a maneira como nós adultos vemos o mundo.

Para Kuhlmann Jr.(2015, p.30-31) as crianças são produtoras de história, sujeitos ativos, devem ser consideradas como capazes de intervir e construir socialmente a realidade em que vivem.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN JR. 2015, p.30)

É importante considerar a criança na sua materialidade, imersa em um espaço social e histórico, que além de sofrer influência desse contexto, são produtoras de cultura e de história. Kuhlmann Jr (2015) reitera o pensamento que o olhar para a criança parte sempre do ponto de vista do adulto, sendo consideradas por alguns autores como os sujeitos sem vozes da história.

Os apontamentos de Kuhlmann Jr.(2015) remete-se ao modo de ver a criança de Freinet (1977), ao propor os questionamentos “quando consentirão os adultos que as crianças caminhem pelos próprios passos infantis? Quando verão, portanto, a vida das crianças com olhos de crianças? (FREINET, 1977, p.333). Portanto, a história da infância é conhecida partindo da perspectiva do adulto, dos registros de como pensam e agem em relação à criança.

Seguindo esse mesmo enfoque Souza (2007, p.73-74) argumenta que a criança nasce marcada pela cultura mesmo sem apreender-se dela . A autora afirma que a sociedade percebe a criança como ser “individualizado” que se tornará gradativamente sujeito “socializado” e a escola tem papel importante nesse processo de socialização. Para Souza (2007), a criança já nasce como “sujeito social individual, que carrega desde o nascimento as expectativas sociais e ao desvendar o mundo e mergulhado nele aprende ou pode aprender a se constituir Indivíduo” (SOUZA, 2007, p.74). Nesse significado, a criança não somente recebe passivamente as transformações do contexto social, ela aprende a partir das instâncias sociais a se constituir também como indivíduo, portanto, a educação da primeira infância deve respeitar as variadas formas de ser e estar no mundo.

A este propósito, Sarmiento (2007, p.19) ressalta a mudança paradigmática que enfatizava as crianças como destinatárias de políticas públicas e de práticas pedagógicas guiadas pelos adultos para outra perspectiva que assume a categoria da infância em uma visão social, capaz de analisar a si mesma. Essa nova forma de conceber a infância “interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos” (SARMENTO, 2007, p.19.), para o autor, a infância se constitui como objeto científico que

não comporta abordagens redutoras, deve ser estudada numa “perspectiva multi e interdisciplinar.” (SARMENTO, 2007, p.22). Nessa concepção, consiste em respeitar as múltiplas vozes das crianças, das suas ações transformadoras no mundo, reconhecendo-as como produtoras culturais

Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios. (SARMENTO, 2007, p.23).

A concepção de Sarmiento (2007) é importante, pois, restitui às crianças a centralidade na produção de cultura. Percebe-se que a infância ainda é compreendida dentro de uma perspectiva onde elas são receptoras passivas e dependentes racionalmente das normas e dos valores impostos pelos adultos. Os posicionamentos de Sarmiento (2007), Kuhlmann Jr.(2015) e Kramer (1984) que compreendem a criança como sujeito social, produtora de cultura e de história, contraria a visão de privação cultural muito difundida no Brasil. Nessa perspectiva, as crianças das classes populares possuem carências culturais e sociais que deveriam ser compensadas na escola, conseqüentemente, a proposta de um ensino pré-escolar assistencial, compensatório e excludente, direcionado a determinadas classes sociais.

Sarmiento (2007, p.23) argumenta que as culturas da infância¹⁵ são construídas a partir da relação dialógica entre a representação do mundo realizada pelas crianças e as representações da própria sociedade, em um movimento que envolve pluralidade e até contradições.

Por sinal Trevisan (2007) reafirma que a noção de “culturas da infância” (TREVISAN, 2007, p.44) permite uma nova proposta no estudo da infância e da criança “a existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto- embora, também interdependentes destas- será um aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças”. (TREVISAN, 2007, p.46). Ou seja, os estudos direcionados à infância devem analisar a existência de culturas próprias das crianças, que são distintas e também interdependentes das do adulto.

¹⁵ Constituem as culturas da infância “as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças” (SARMENTO, 2007, p.26)

Seguindo esse mesmo pensamento, Bujes (2001) também afirma que a criança “passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la” (BUJES, 2001, p.18). Nesse ponto de vista, as crianças são capazes de construir suas próprias interpretações da sociedade, dos outros, da natureza e dos próprios pensamentos e sentimentos e os fazem de maneira distinta, simbólica e singular.

Conforme Bujes (2001), Trevisan (2007), Sarmiento (2007), o lugar que a criança ocupa na história e no dia-a-dia se transformou, não é igual para todas as crianças, em todos os lugares e num mesmo tempo. Para Trevisan (2007) o termo correto seria *infâncias*, na sua pluralidade, admitindo que ela varie social, culturalmente e até dentro de um mesmo grupo. Em conformidade com os argumentos de Sarmiento (2007), Trevisan (2007) também reflete que as crianças produzem suas próprias culturas, assim, considera que “as crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tal como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada” (TREVISAN, 2007, p.43).

Dessa forma, a criança é agente social ativo, que produz sua própria cultura, e também contribui para a construção da sociedade “a nova definição da criança e da infância implica deixar de ver a criança por aquilo que ainda não é por aquilo que ainda não faz, mas, sim, por aquilo que já é e por aquilo que já faz.” (TREVISAN, 2007, p.44). Isto significa, tal como afirma Kulmahn Jr. (2000), conceber a criança na sua materialidade e concretude, a criança não é um vir a ser, nas palavras de Trevisan (2007) ela “já é” e deve ser reconhecida.

Nessa conjuntura, é importante discutir a concepção de infância presente nas narrativas dos sujeitos que trabalharam no pré-escolar no período de 1983-1988 e a concepção de criança também presente na Proposta Provisória Curricular construída na época.

O período desse estudo é importante, pois não só em Uberlândia, mas em todo país foi marcado pelo processo de redemocratização dos princípios da educação brasileira. O secretário da Educação e Cultura da época Nelson de Paula Bonilha participou de um movimento nacional a favor da municipalização do ensino. Dentre os objetivos desse movimento, estaria a proposta de que cada município pudesse gerenciar seus programas educacionais. Era preciso uma política educacional compatível com a realidade e as necessidades municipais além de melhor distribuição dos recursos financeiros. Aliado a esse movimento, o prefeito Zaire Rezende tomou frente à pressão realizada pela população para a expansão da educação pré-escolar no município.

Em entrevista a imprensa local da época o secretário de educação Nelson de Paula Bonilha menciona a integração entre a Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria Municipal de Educação e a 26ª Delegacia Regional de Ensino. Bonilha defendia a mesma filosofia e política para o pré-escolar no Município, que consistia em colocar em prática um ensino que refletisse a concepção de criança e de infância relacionada com a situação social da comunidade. Assim, Bonilha destaca a importância do Pré-escolar

É nos primeiros anos de vida da criança que se estabelece as bases da personalidade da criança e daí a necessidade de se considerar o relacionamento que ela estabeleceu com a família desde os primeiros dias de vida. A maneira como foi adquirindo a sua visão do mundo e se adaptando a ele. É importante que os educadores que trabalham no pré-escolar, levem em consideração esse período de 0-3 anos de vida da criança, para não criarem uma rutura no seu processo de desenvolvimento (SECRETARIA MELHORA O ENSINO PRÉ-ESCOLAR. *Jornal Primeira Hora*, 1986. p.08).

Percebe-se que para Bonilha a concepção de criança deveria refletir o contexto social ao qual ela está inserida, respeitando a visão de mundo dela. Nesse ideal, o educador deveria pensar na transição da educação de 0 a 3 anos para o pré-escolar, levando em consideração a vivência familiar e social da criança.

Para Cardoso (2020) coordenadora do pré-escolar no período, a concepção de criança da época deveria ultrapassar a perspectiva tradicional, de que a criança da pré-escola nada sabia e que deveria posicionar-se como aluno do ensino fundamental, quieto, sentado e enfileirado. Cardoso (2020) concebia a infância como um direito do brincar, no ser criança, de aprender por meio do lúdico

Não sei se vou ser muito fiel a isso não, porque preciso pensar, mas estávamos com essa preocupação, de não lidar com esse movimento, de colocar a criança na estrutura do ensino tradicional. Tinha-se uma discussão muito grande com relação ao respeito à infância nesse sentido do brincar, do direito de brincar. A criança aprende através dos mecanismos do brincar. Eu não sei, eu acho que estou com receio de falar uma concepção, porque eu não lembro mais, para falar daquele jeito oficial. Eu estou falando por indícios para você, tínhamos isso muito forte, de entender a criança. Havia antes, dessa grande discussão, uma concepção, de que a criança pequena não sabe de nada, tínhamos que ter esse entendimento de que a criança aprende e

ela aprende principalmente através do brincar, que não pode ser negado a ela o brincar, o movimento físico. Resgatamos tudo isso e associando isso com escola, porque o fato da criança brincar, o fato da criança não ficar quieta, a criança pequena, era como um impedimento para que ela aprendesse, porque tinha muito forte aquela concepção de que as crianças aprendiam ficando quietas e sentadas uma na frente da outra e em silêncio, então a concepção estava muito ligada a isso, mas eu não sei te falar agora aquela coisa bonita que deve ser escrita para todo lado, eu não lembro mais para recitar não (risos, pesquisadora e Cardoso). (CARDOSO, 2020, p.214-215).

Ou seja, a concepção de criança proposta pela coordenadora do pré-escolar (1983-1988) rompia com o paradigma de que a pré-escola deveria ser preparatória para o ensino fundamental. A criança pequena nesse ideal, deveria ficar quieta, sentada e enfileirada. Dessa forma, o conceito abrangia o direito inalienável de toda criança ao brincar e a aprendizagem deveria ser pensada nessa perspectiva.

O depoimento de Cardoso (2020) remete-se as palavras do poeta Manoel de Barros¹⁶, o fazer poético se relaciona com a singeleza em ser criança, com os despropósitos de imaginar, do brincar e partindo do universo lúdico e imaginário da infância permite questionar o modo de ser do próprio homem no mundo. Assim, percebe-se no poema O menino que carregava água na peneira

O menino que carregava água na peneira
Tenho um livro sobre água
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos
[...]
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos. [...] (BARROS, 1999, s/p).

¹⁶ Manuel de Barros ficou conhecido como o “poeta das infâncias”, assim, o fazer poético se assemelha ao ambiente infantil, marcado pela liberdade, imaginação o “criançamento” das palavras, para o poeta o sentimento da infância está presente em cada momento da vida (infância, fase adulta e velhice), uma infância sempre atual, forte e vivenciada, o poeta, brinca com as palavras, assim como as crianças.

Nesse sentido, a criança tem uma forma singular de ser e agir no mundo e possui um modo diferente de atribuir significados, deve ser considerada na sua integralidade, com os seus despropósitos e “peraltagens”, com a liberdade única de experimentar e de brincar.

No poema, o menino possui toda liberdade para sonhar, de valorizar os vazios, imaginar por meio do simbólico e de realizar o impossível como carregar água na peneira. A mãe do menino mesmo sem compreender as ações do filho, o acolhe e o reconhece como um sujeito que vê o mundo de forma diferente, assim como os poetas, liberto para vivenciar a Arte: cantar, dançar e se expressar.

Dessa forma, é preciso questionar: Qual a nossa concepção de criança? É um olhar “acostumado” e cristalizado? Portanto, privar a criança da liberdade de imaginar e de brincar é consentir o vazio da existência, é impedi-la de criar e de transformar a realidade que nós adultos impomos a elas. A criança imersa no mundo deve ser acolhida e reconhecida como sujeito da experiência, sujeito que demonstra amorosidade no olhar e delicadeza nas ações, capaz de sentir e se expressar livremente.

Com Bujes (2001, p.17) pode-se ainda refletir que a dimensão educativa desconhece um modo diferente de significar as crianças que não seja apressar e enquadrá-las na correria da vida adulta

Como sujeitos que vivem um momento que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. A infância passa a ser nada mais que um momento de passagem, que precisa ser apressado, como, aliás, tudo em nossa vida. (BUJES, 2001, p.17)

De acordo com Bujes (2001) e também presente na fala de Cardoso (2020), as crianças participam ativamente das transformações sociais, culturais e históricas, elas possuem uma maneira peculiar de ser e agir no mundo que envolve o lúdico, a imaginação e a afetividade. Por isso, os espaços e a organização das creches e pré-escolas devem ser repensados e problematizados, considerando o brincar como forma de construção do conhecimento.

Segundo o depoimento das professoras que trabalharam no pré-escolar no período de 1983-1988, em relação à concepção de infância e reflexão sobre a criança Andrade cita:

Eu Acho que via essa questão dela mesma construir o conhecimento dela, em certo ponto foi muito válido, muito válido, assim, cresceu muito a participação da criança no aprendizado dela, porque às vezes a pessoa pensava, a criança não sabe nada, e eles partiam do pressuposto que a criança não sabia nada e ela ia para a escola, ela ia saber e começar dali e não era isso, ela tinha conhecimento anterior que ela poderia usar para a próxima aprendizagem dela. Nessa época, foi que começou bem esta questão de valorizar o conhecimento da criança, entendeu? (ANDRADE, 2019, p.208).

A narrativa de Andrade remete-se à concepção de John Locke (1632-1704) de que a criança era concebida como uma folha de papel em branco, sem experiência e conhecimento anterior, ou seja, segundo Machado (2008) para Locke por meio do exercício da razão e da educação formal os conhecimentos seriam inscritos ou moldados

A criança era considerada como uma folha em branco ou um pedaço de cera que se poderia moldar. Este entendimento se contrapunha à crença de que os homens seguiam um plano predestinado de Deus. A nova sociedade mostra um novo homem – o egoísta- que deveria estar preparado para cuidar de seus interesses privados e para administrar o que fosse de interesse público. (MACHADO, 2008, p.08).

Conforme Machado (2008) em consonância com o surgimento do sistema capitalista, a educação em Locke¹⁷ deveria formar um novo homem que fosse útil à sociedade, abrangeeria os aspectos físicos, morais e intelectuais, separados dos preceitos da moral religiosa, um sujeito preparado para cuidar dos interesses individuais e atender as necessidades da indústria em ascensão.

Dessa forma, o homem era considerado como tábula rasa, liberto da predestinação de Deus e dos saberes já inscritos, era um sujeito racional, capaz de construir o conhecimento por meio de suas experiências “O homem seria considerado “tábula rasa” sem marcas anteriores e sem

¹⁷ Para Machado (2008) compreender o papel histórico na obra de Locke consiste em entender o momento histórico de produção de conflitos existentes no interior da Inglaterra do Sec. XVII, transformações nos campos políticos e econômicos “que transformou a Inglaterra de estado feudal em monarquia parlamentar e de país agrícola em país direcionado para a chamada “revolução industrial” (CAMBI, 1999, p.317), emergia nesse contexto novos grupos sociais, a alta burguesia, que progressivamente seria a classe hegemônica no país. Locke se preocuparia com a formação do *gentleman* “é justamente esse processo de transformação social e econômica que leva Locke a colocar no centro de sua reflexão educativa a figura do gentleman, visto como modelo ideal para a nova classe dirigente e para o qual ele traça também um renovado *curriculum* de estudos. (CAMBI, 1999, p.317). Segundo Cambi (1999) o modelo de educação proposto por Locke está relacionado como as ideias da classe burguesa em ascensão “baseada no *self-government* e nas “virtudes sociais” na utilidade e no primado da consciência moral, como também na valorização da natureza e da razão” (CAMBI, 1999, p.321). Conforme Cambi (1999) - Locke desenvolve um empirismo explícito e radical, contrapondo-se – também aqui – a todo inatismo e a toda predestinação, tão caros ao pensamento tradicional. (CAMBI, 1999, p.316).

pré-determinações. Estes homens seriam livres e iguais. Livres de relações feudais e prontos para acelerar o processo de acumulação de capital”. (MACHADO, 2008, p.06).

O homem como “tábula rasa” não possui conhecimentos inatos que serão lembrados, a criança não possui saberes prévios que devem ser valorizados. Nesse contexto, toda forma de saber seria moldada nos processos educativos, o homem concebido como sujeito racional possui a liberdade de conhecer o mundo que o cerca. Assim, em Locke a educação deveria ser livre, sem punições e castigos físicos, porém, regida por regras que favorecesse a formação do homem burguês, comprometido com a sociedade capitalista que se consolidava.

A concepção do conhecimento como “tábula rasa” de John Locke permite refletir que, ela ainda está presente na visão de muitos pais e profissionais da educação infantil, de que a criança vai aprender somente na escola, desconsideram as vivências e os conhecimentos já adquiridos na infância.

Por esse ângulo, na fala de Andrade (2019) a criança tinha um conhecimento anterior, uma bagagem cultural que deveria ser valorizada, ela não chegava à escola como uma folha de papel em branco. Nesse ponto de vista, o processo ensino-aprendizagem deveria respeitar o conhecimento de mundo da criança, seria o ponto de partida para a construção de novos saberes.

Para Gonçalves professora do pré-escolar no período, a criança era considerada como sujeito ativo no processo de construção do saber

A Concepção de infância que nós tínhamos na época era aquela criança que tinha necessidades, que era desprovida de algumas necessidades mais básicas. Quais seriam essas necessidades mais básicas? Seria por exemplo o acesso a questão da higiene, era uma, a questão da escrita, ter acesso a um bem cultural, sempre frisava nisso. Então, seria essa criança, mas tendo um que, um tutor. Ela era concebida, essa infância, como um sujeito ativo. As infâncias, ainda não estavam no plural naquela época, a criança era ativa no construir, na atividade de trabalho dela em sala de aula. Respeitando essa questão do afetivo, do meio emocional dela, do intelectual. (...) A concepção de infância era de um sujeito cidadão, essa era a concepção, ativo e cidadão. (GONÇALVES, 2019, p. 234-235).

O depoimento de Gonçalves desperta inquietação, quando menciona que “a concepção de infância que nós tínhamos na época era, que era desprovida de algumas necessidades mais básicas.” (GONÇALVES, 2019, p.234), percebe-se que Gonçalves não se refere à teoria da “Privação Cultural”, que para Kramer “faltaria a estas crianças, “privadas

culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados.” (KRAMER, 1984, p.25). Ao mencionar a falta de acesso ao bem cultural, Gonçalves situa a criança na sua concretude que para Kulhmann Jr. “é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história” (KULHMANN JR, 2015, p.31).

Não pode-se negar as dificuldades concretas que as crianças das classes populares enfrentavam para desenvolver-se em comunidades que se encontravam em condições precárias de vida. Constata-se nos Jornais da época o alto índice de desnutrição e de miséria das famílias nos bairros periféricos. Em um dos relatos Gonçalves reitera que as salas da pré-escola no bairro Esperança ficavam ao lado do posto de saúde, para o atendimento básico às crianças e as famílias.

Em conformidade com o depoimento de Andrade (2019), Campos (1989) argumenta que

mesmo que não se concorde com a interpretação culturalista da pobreza, o fato é que na ausência de uma transformação social profunda a curto prazo, grande parcela da infância continua a ser afetada em seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, por situações degradante de vida. Negar, justamente a estas crianças algo que já está garantido para as crianças da mesma idade da classe média seria, na realidade, discriminá-las ainda mais. (CAMPOS, 1989, p.12).

Nesse ponto de vista, Gonçalves era professora da periferia e conhecia a realidade das crianças, as consideravam como sujeitos ativos e cidadãos. A criança, nesse contexto, é concebida dentro de um contexto histórico, possui um papel social e o seu desenvolvimento está relacionado e não condicionado às relações sociais, históricas e culturais ao qual está inserida.

Para Bujes (2001, p.16) o cuidar, muitas vezes, entendido como cuidados primários: higiene, sono e alimentação são indissociáveis do educar na educação da criança pequena “ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas”. (BUJES, 2001, p.17). Segundo Gonçalves (2019) era importante reconhecer as necessidades fundamentais das crianças, como

alimentação e saúde, devido à precariedade de vida das famílias, e incluir o acesso ao bem cultural, a escrita, a leitura etc, como essenciais na formação do cidadão.

O depoimento de Ferreira (2019), supervisora de ensino no período condiz com a concepção de infância das professoras, a criança percebida como sujeito ativo, capaz de construir o conhecimento.

Concepção de infância fora daquela do padrão da Idade Média, tem aquela visão de Rousseau que a criança era um adulto em miniatura, não era bem isso, que a criança era totalmente ignorada. Não. A criança passa a ser ativa do seu processo de aprendizagem, ela é o sujeito da sua aprendizagem, ela que determina os limites, os avanços e os retrocessos da sua aprendizagem, é a criança. Por isso, que a visão é outra, não é um ser passivo que só engole e só memoriza, ela participa ativamente do processo. E tinha muito professor que dava conta de fazer esse trabalho. Foi uma época, assim, de ouro na rede Municipal de Uberlândia, no seu começo, foi maravilhoso. (FERREIRA, 2019, p.224-225).

Verifica-se, com as narrativas das professoras e da supervisora, que a criança é um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Partindo das próprias observações e das experiências a criança constrói o conhecimento, o professor, nesse sentido, não é o único detentor do saber. Para Freinet (1977) a criança é protagonista da sua aprendizagem e conforme a fala de Ferreira “não é um ser passivo que só engole e memoriza, ela participa ativamente do processo” (FERREIRA, 2019, p.224).

Por esse ângulo, a partir das formações docentes e das discussões realizadas com os coordenadores e os professores, foi elaborado uma Proposta Curricular Provisória no ano de 1987 (Apêndice A) pela Divisão de Educação Pré-escolar. Tinha o intuito de sistematizar o trabalho desenvolvido na pré-escola, segue a concepção de criança citada na proposta.

Acreditamos que as crianças necessitam desenvolver-se como seres ativos, autônomos, colaboradores, criativos, críticos e que se estimem. Valorizamos o seu crescimento social e individual. Queremos garantir o seu espaço na Escola, e também garantir ao Professor o seu próprio espaço, levando em conta que, como adulto, ele detém uma experiência maior que a Criança. Procuramos assim não deixar nas mãos da Criança a condução total e incondicional de seu desenvolvimento e de sua liberdade mas, ao mesmo tempo, procuramos não centrar só no Professor a responsabilidade do comando. (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação, Divisão do Pré-escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.06).

Em outro trecho da Proposta considera-se “vemos a Criança não só como um ser biológico em transformação, mas também como alguém que influencia e é influenciado pelo meio em que vive”. Apêndice A. (Proposta Curricular Provisória, 1987, p.04). Verifica-se que a proposta pedagógica para o pré-escolar concebe a criança como um sujeito ativo, criativo, inserido em um contexto social, que não é apenas influenciado, mas intervém no meio em que vive, a proposta está em conformidade com as narrativas de Andrade (2019), Cardoso (2020), Gonçalves (2019) e Ferreira (2019), o ensino não deveria ser centrado somente na figura do professor.

A Proposta Provisória Curricular é fundamentada em alguns teóricos como Piaget, Rogers e Freinet. Porém, verifica-se nos depoimentos das professoras e da coordenadora a menção à filosofia de trabalho de Celestin Freinet (1896-1966). Para Freinet (1977), a criança deve ser considerada na sua totalidade com suas possibilidades, suas esperanças, seus sonhos, com suas formas diferentes de agir e experimentar

Pela vida e pela experiência, são apresentados a criança problemas integrados no processo da vida. Ela resolve-os pelos seus próprios meios ou com a ajuda do professor. O essencial é que ela triunfe sabendo que este triunfo não é mais que um patamar que lhe permitirá ir mais longe. (FREINET, 1977.p.29).

Por esse ângulo, o progresso científico e o fazer docente desenvolvido na escola devem partir da vida. Nessa concepção, a criança é sujeito ativo no seu fazer e deve ter a possibilidade de construir o conhecimento por meio das suas próprias experiências, pela tentativa experimental aliada a vida.

Torna-se significativo assinalar presente na Proposta Provisória Curricular e também nas narrativas dos profissionais que participaram da pré-escola (1983-1988), ao reconhecerem que a prática pedagógica deve valorizar as vivências das crianças, considerando a diversidade dos mundos sociais e culturais, restabelece as relações sociais no contexto educativo de forma democrática.

Assim, tratam-se do reconhecimento das crianças como atores sociais, sujeitos ativos e que possuem saberes como proposto por Gonçalves (2019), Andrade (2019), Ferreira (2019) e Cardoso (2020). Envolve respeitar a maneira de ser que é singular e diferente de cada criança,

a forma distinta que elas têm de compreender o mundo e a defesa, sobretudo, de uma cidadania que incluía as crianças.

Como síntese, algumas questões importantes permitiram compreender como a infância foi pensada historicamente. Diferentes sujeitos propuseram leis que abarcassem o atendimento à criança em instituições. Constatou-se que as propostas educativas de cunho assistencial e compensatórias foram consolidadas especialmente para a infância pobre e reafirmadas nas legislações.

Com Bujes (2001, p.14), pode-se refletir que diversos fatores políticos, econômicos e sociais contribuíram para o surgimento das creches e das pré-escolas. Essas instituições incorporaram também, diferentes formas de conceber a criança, de pensar os espaços e as propostas educativas. Bujes (2001, p.15-16) argumenta que o Estado defendia uma educação diferenciada conforme as classes sociais, de controle e de disciplinarização da infância pobre, conforme visto nas Leis direcionadas à infância. Enquanto para uma minoria a educação estaria voltada para o desenvolvimento infantil, o principal objetivo da educação das crianças pobres era diminuir a marginalização e torná-las sujeitos úteis socialmente, assim, o conjunto de novas ideias sobre a infância, compreendia uma formação que fosse útil para a sociedade “o papel da criança na sociedade e como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (BUJES, 2001, p.15).

Nesse contexto, foi importante confirmar a concepção de criança presente nas narrativas dos sujeitos que trabalharam na pré-escola no período de 1983-1988 na cidade de Uberlândia. Visto que, a criança era concebida pelos profissionais como sujeito ativo, que constrói o conhecimento por meio do brincar. Assim, a educação infantil deveria partir da própria vivência da criança na comunidade e promover a formação do cidadão.

Portanto, para compreender as ações de implementação da pré-escola na gestão Zaire Rezende, pressupõe analisar o contexto político, social e econômico do período pós-ditadura militar no Brasil e a gestão denominada de democracia participativa.

CAPÍTULO III- A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM UBERLÂNDIA 1983-1988

Este capítulo tem como objetivo analisar a questão histórica da democracia participativa e seus desdobramentos para a cidade de Uberlândia.

A compreensão do objeto de estudo desta pesquisa envolve refletir o contexto político-social do início da década de 1980. Marcado pelo processo de redemocratização do país, de lutas e de reivindicações por melhores condições de sobrevivência nos centros urbanos, dentre elas, a criação de instituições que atendessem as crianças de 0 a 6 anos.

Tais demandas contribuíram para a proposta da democracia participativa na cidade de Uberlândia. Zaire Rezende assume a prefeitura do município no ano de 1983 com o objetivo de ouvir e de atender as principais necessidades das classes populares. O prefeito empossado na época propunha não somente o conceito de participação da população na esfera política e sim a esperança de mudanças no campo social.

Dessa forma, as entrevistas permitiram confirmar o compromisso da equipe com a educação pré-escolar. Os profissionais acreditaram nos ideais da democracia participativa e fundamentados nesses ideais, construíram uma proposta pedagógica que valorizasse as crianças como sujeitos que possuem saberes e são capazes de compartilhar conhecimentos, respeitando a realidade da comunidade nela inserida.

3.1- Da ditadura militar no Brasil ao processo de redemocratização

Compreender a proposta da “democracia participativa” em Uberlândia (1983-1988) amplamente divulgada por Zaire Rezende consiste em situá-la no âmbito do processo de abertura política, entre meados das décadas de 1970 e de 1980.

Iniciava-se em 1974 o processo de desaceleração do crescimento econômico, entrava em declínio o “milagre econômico” vivenciado pós-golpe militar no Brasil no ano de 1964¹⁸,

¹⁸O rompimento com a ordem constitucional em 1964 retira do poder o presidente João Goulart e coloca fim à intitulada “democracia populista” iniciada em 1946. Foi efeito da ação colaborativa entre civis e militares, que configuraram a ascensão de uma elite ao poder, para Germano (2005) essa classe que assume a direção do país tinha como integrantes “a burguesia industrial e financeira- nacional e internacional-, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO,

esse cenário era agravado pela crise no preço do petróleo e pelo reajuste do câmbio internacional nos anos de 1973 e 1979. Além disso, o país também enfrentava uma crise de acumulação de capital, para Colares (2003) dentre as principais causas da alta concentração de renda no país, estava o alto índice inflacionário “a inflação acumulada no período dos governos militares chegou à exuberante cifra de 1.623.720,94%” (COLARES, 2003, p.68). Significava que mais da metade do povo brasileiro tinha o salário totalmente defasado, desprovido do poder de compra e sem condições dignas de acesso a moradia, alimentação, saúde e educação.

No campo político, a sociedade civil se fortalecia e diversificava provocando rupturas no governo, as classes dominantes divergentes com o governo militar se afiliaram ao MDB partido de oposição que angaria vitórias significativas nos anos de 1976, 1978 e 1982 contra o partido do governo a Arena.

Nesse contexto, além do enfraquecimento da aliança entre a burguesia e o governo, pois, “a burguesia não mais pretendia abdicar do direito de governar em troca de proteção de um Estado forte e poderoso” (GERMANO, 2005, p.212) a sociedade civil também se organizaria contra o Regime Militar, agravando a crise

As classes subalternas retornam à arena política. Assim, despontam em todo país milhares de associações de moradores, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) entidades de educadores e, sobretudo, um novo movimento sindical do qual os metalúrgicos do ABC paulista constituem o exemplo mais notável. A partir de 1978, as greves ressurgem com muita força, pondo em xeque a legislação autoritária. Enquanto isso, as esquerdas experimentam um processo de rearranjo ideológico, valorizando como nunca, segundo Weffort (1984), as regras do jogo democrático e os caminhos institucionais para a conquista do poder. (GERMANO, 2005, p.217).

2005, p.17), caracteriza-se, assim, conforme o mesmo autor, o Estado Militar no Brasil em Estado burguês. O golpe de 1964 rompe com o contexto histórico-político vigente representado pela crise política e econômica, nesse panorama, a tomada do poder pelos militares era percebida como a “solução” para por fim à crise. O Denominado Estado de Segurança Nacional consistiu na falta de controle social sobre o poder político e da grande autonomia das Forças Armadas que estariam no comando do país em 1964-1985 “apesar da iniciativa e do caráter burguês, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante vinte e um anos” (GERMANO, 2005, p.18), seria a mais longa ditadura implantada na América Latina. Nesse contexto, ao assumirem o poder em 1964 os militares implantaram um regime autoritário, o poder Executivo controlaria as tomadas de decisões e os demais poderes seriam representados simbolicamente.

A greve dos metalúrgicos no ABC paulista em 1979 se expande como ideais que ultrapassam a exigência por melhores condições de trabalho na fábrica, se transpõe como ideal de luta por sobrevivência nos centros urbanos. A crise política do Regime é agravada com a oposição e a mobilização de vários setores da sociedade brasileira. Esses setores denunciavam as violências impostas contra os cidadãos, questionavam o baixo investimento em habitação, saúde, transporte e educação para a população periférica, além de promoverem protestos contra a precarização do trabalho e baixos salários.

A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70: instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil, ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se mobilizam contra a ditadura. Surge uma imprensa alternativa como os jornais *Opinião*, *Movimento*, *Pasquim*. Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. (GERMANO, 2005, p.95).

Dessa forma, novas formas de organização popular e movimentos originários das periferias dos centros urbanos e também do meio rural com o Movimento dos Sem-Terra ganham força na luta contra as desigualdades sociais e a ditadura militar.

Além disso, a imprensa alternativa conforme afirma Germano (2005) teria papel importante na formação da opinião pública e também se afiliaria contra o Regime Militar, fortalecendo a sociedade civil.

Seguindo este panorama, no ano de 1979 em uma manobra política, o Governo Figueiredo aprovou o fim do sistema partidário criado pelo AI-2¹⁹ e consolidou a Lei nº 6767/79 que instituiu o pluripartidarismo. Essa estratégia seria uma das possibilidades de dividir a oposição ao governo. Desse modo, com o surgimento de novos partidos políticos, a ARENA (partido do Regime Militar) se converteria em PDS (Partido Democrático Social) e o MDB se tornaria PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). A Lei nº 6767/79 foi positiva ao Regime Militar no tocante à fragmentação da oposição

¹⁹ Em 1965 o AI-2 extinguiu o pluripartidarismo no país. Devido às restrições e às exigências para criação de um partido político, apenas dois partidos foram organizados: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), favorável ao governo e o outro de oposição ao Regime – o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Com efeito, enquanto as hostes situacionistas se reagruparam em torno de um único partido - o PDS -, os opositores ao Regime se dividiram à esquerda e à direita a partir de 1980. À esquerda, surgiram o PT- diretamente vinculado ao movimento sindical do ABC paulista, cujo principal líder era um trabalhador metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva – e o PDT (Partido Democrático Trabalhista), sob a liderança do ex-governador gaúcho Leonel Brizola, que tinha a pretensão de ser o continuador do trabalhismo populista de Vargas e Goulart. À direita organizaram-se o PP (Partido Popular) – reunindo os setores conservadores e burgueses do MDB, entre os quais Tancredo Neves– e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), agrupando uma parte do antigo trabalhismo, além de correntes janistas e lacerdistas, tendo à frente a Deputada Ivete Vargas. Pouco tempo depois, o PP se incorporou ao PMDB, que continuou sendo uma frente heterogênea, pois abrigava também uma parte da esquerda clandestina (MR-8, PCB, PC do B), enquanto o PTB se transformou numa sigla de aluguel, fazendo, frequentemente, o jogo do Governo. (GERMANO, 2005, p.220).

Conforme visto, com a volta do pluripartidarismo, o partido do Governo dividiria a oposição. O pleito de 1982 era fundamental, pois, seria uma prévia das eleições que seriam realizadas para Presidente em 1985. Nesse contexto, milhões de eleitores escolheriam vereadores, prefeitos, deputados federais e estaduais, senadores e governadores dos Estados.

Apesar da discreta vitória do PDS, era um grande avanço para a oposição que chegaria à governança de 10 capitais brasileiras “esvaíra a possibilidade dos “militares enquanto governo” exercerem um tranqüilo domínio sobre o Colégio Eleitoral que se reuniria em 1985 para escolher o novo Presidente da República.” (GERMANO, 2005, p.223).

Assim, o Regime Militar enfrentava uma grave crise para manter-se no poder. Além de grandes protestos, agregava-se à oposição o movimento das “Diretas Já”²⁰ que também incorporariam parte da classe dominante descontente com o governo. O movimento das “Diretas Já” promovia campanhas para as eleições diretas para Presidente da República em 1984. A população seria desapontada com a derrota da Emenda Dante de Oliveira que designava eleições diretas para Presidente em 1985, formaria nesse panorama a “Aliança Democrática” a união entre o PMDB e o PFL (Partido da Frente Liberal) para garantir as eleições diretas

²⁰ “O citado movimento visava o restabelecimento das eleições diretas para Presidente da República, mediante aprovação da emenda Dante de Oliveira em tramitação no Congresso. Entre final de 1983 e abril de 1984 foram realizados grandes comícios no país inteiro, com a participação dos partidos de oposição -PMDB, PT e PDT- sob a liderança- símbolo do deputado Ulisse Guimarães, o “senhor diretas”. A referida emenda recebeu 298 votos a favor da Câmara, 65 contra, 112 ausências e 3 abstenções e com isso foi derrotada, pois era necessário receber 320 votos a favor. Todos os parlamentares que se abstiveram, votaram contra ou se ausentaram eram do PDS”. (GERMANO, 2005, p.213).

Formou-se a “Aliança Democrática” – junção do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e dissidentes do PDS (Partido Democrático Social), abrigados sob a sigla PFL (Partido da Frente Liberal)-que, em mais uma manobra “pelo alto”, instituiu a chamada “Nova República”, ao eleger, no Colégio Eleitoral, Tancredo Neves, Presidente e vice do Brasil. (GERMANO, 2005, p.96).

O movimento das Diretas Já teve a adesão da maioria dos brasileiros contra o autoritarismo político, apesar de que, a escolha para presidente fora realizada de forma indireta, teve a participação de dois candidatos civis: Tancredo Neves que representava os partidos do PMDB e do PFL, e Paulo Maluf candidato do PDS, eleito governador de São Paulo na época.

Em 1985, Tancredo Neves foi eleito presidente, porém faleceu antes da posse em 21 de abril de 1985, mesmo de forma indireta para Ferreira (2010) a “eleição de Tancredo Neves foi significativa historicamente: ele seria o primeiro presidente civil após a tomada do poder pelos militares, em 1964” (FERREIRA, 2010, p.59).

Com a morte de Tancredo Neves, José Sarney ex- integrante da Arena assumiria a presidência do país, o período ficou conhecido como “Nova República” conforme Germano (2005) a “Nova República” ainda permaneceria sob influência do regime autoritário “a permanência de um alto grau de autonomia das Forças Armadas no interior do aparelho do Estado, a tutela que exerceu sobre o poder civil e a sua presença constante na cena política são expressão dessa continuidade”. (GERMANO, 2005, p.96) Nesse cenário, as Forças Armadas interviriam diretamente nas greves de trabalhadores e nas manifestações populares.

Também nas reflexões de Ferreira (2010) José Sarney assumiria a presidência do país ainda sob influência dos militares. Aprovaria sob forte instabilidade ministerial o Plano Cruzado, que tinha o propósito de controle da inflação e o congelamento dos preços das mercadorias, contudo, o plano se mostrou inconsistente “essa realidade econômica afetou a receita dos municípios e, por conseqüência, a vida da população. Era difícil suprir satisfatoriamente demandas fundamentais, sobretudo sociais.” (FERREIRA, 2010, p.60).

Em 1986, durante o governo José Sarney, houve eleições para o Congresso Nacional, os deputados e os senadores eleitos instituíram a Assembleia Constituinte. Os políticos eleitos desenvolveram uma nova Constituição entre 1987 e 1988, o presidente da Constituinte foi o deputado Ulysess Guimarães do PMDB, após várias assembléias, em 5 de outubro de 1988 a nova Constituição foi promulgada.

A Constituição de 1988 consolida a nação brasileira como Estado Democrático de direitos e deveres sociais, também atribui-se a noção de cidadania, concepção que ainda carece ser construída, internalizada e principalmente exercida na sociedade brasileira. Para Germano (2005) a Constituição de 1988 seria um marco nas áreas sociais e políticas, no entanto, ainda manteria segundo o art. 142, direitos e atribuições das Forças Armadas consolidadas no período do Regime Militar no Brasil.

No tocante à educação pré-escolar, a Constituição assegura a obrigatoriedade de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade que também inclui o “reconhecimento da luta comunitária pela sua garantia, iniciada na segunda metade da década de 1970.” (FERREIRA, 2010, p.61). Portanto, a Constituição possibilitou à população a escolha de forma direta dos seus dirigentes e tornou possível a participação em várias áreas da sociedade, inclusive a educação

Na busca de um caminho democrático, para alguns, a conquista de eleições era sinônimo não só de avanço, era na verdade uma espécie de meta final. Mas a prática demonstrou que isto era insuficiente. Outros, no entanto, entendiam que a participação política extrapola o ato eleitoral (COLARES, 2003, p.92).

Ou seja, para além da escolha dos representantes, a democracia envolve a participação da população nas tomadas de decisões e ações que sejam efetivas em benefício da maioria. A esse propósito, Bobbio (1986), assinala uma definição mínima de democracia “segundo a qual por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada à participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO, 1986, p.12). Nesse sentido, o autor inclui como conceito geral de Democracia o compromisso entre as partes que pressupõe o livre diálogo e a liberdade de expressão, principalmente a tomada de decisões de forma coletivas. Assim, o interesse do grupo em poder não deve sobrepor aos interesses da maioria. Desse modo, o Estado democrático precisa garantir os direitos inalienáveis dos sujeitos traçados na Constituição de 1988.

À vista disso, compreender a transição da ditadura militar ao processo de redemocratização no país permite refletir como Zaire Rezende se insere no cenário político da cidade de Uberlândia em 1982. Seguindo esse ponto de vista, constata-se que as disputas

políticas estão presentes desde o surgimento do município. De um lado os que detinham o poder e as tomadas de decisões e do outro as classes menos favorecidas que não tinham acesso aos direitos fundamentais, como moradia digna, educação, saúde, alimentação, cultura e infra-estrutura mínima nos bairros. O próximo tópico discute-se a proposta de Zaire Rezende para cidade de Uberlândia (1983-1988) denominada de democracia participativa.

3.2-A Democracia participativa em Uberlândia (1983-1988)

O estudo de Alem (1991, p.99-100) aponta que no contexto da década de 1980 a cidade de Uberlândia se fundamenta como lugar privilegiado onde ocorria toda uma cadeia de produção. Seria prioritário o investimento na construção de infra-estrutura rodoviária, distritos industriais e equipamentos urbanos e institucionais para a reprodução do capital. Em contrapartida, recursos escassos foram dispensados à habitação popular, saneamento básico, infra-estrutura para construção de escolas, atendimento básico à saúde. Nesse cenário, argumenta o Alem

O próprio solo urbano é objeto de especulação, é reserva de valor a ser explorado econômica e politicamente. Se destinado às atividades produtivas, incluindo a própria construção civil, acumula-se simplesmente. Se destinado à construção de moradias populares, escolas, praças etc. Acumula-se, e ainda se obtém prestígio para as épocas eleitorais. E mesmo a ideologia do favor permaneça como recurso ideológico e político, não há mais como esconder o interesse econômico patente na expansão urbana. (ALEM, 1991, p.99).

Conforme a citação acima, até a falta de infra-estrutura se torna recurso oportuno no momento eleitoral, o clientelismo, a troca de interesses por favores, a exploração econômica da terra fizeram parte do discurso e também como parte da memória coletiva da cidade, concebida como pacífica, de gente que trabalha e que visa o progresso. No entanto, os conflitos latentes exigiam uma nova postura da elite dominante, que passava a flexibilizar e a propiciar mesmo que minimamente a participação da classe trabalhadora na sociedade política

nos bairros periféricos, os trabalhadores de origens muito diversas não encontram sua identidade social e apresentam exigência de que suas condições concretas de existência correspondam ao que prega o discurso e o progresso (...) o mais importante é que através de mecanismos sociais controlados, as decisões políticas e administrativas da cidade pareçam envolver todos. (ALEM, 1991, p.100).

Por esse ângulo, o crescimento urbano da cidade e a própria exigência da classe trabalhadora que passava a se organizar cada vez mais na sociedade uberlandense, impôs uma nova postura das ações políticas da classe dominante. Os discursos ideológicos são reelaborados a partir dos mecanismos sociais controladores. Nesse cenário, as decisões políticas devem parecer que todos os cidadãos participam das tomadas de decisões “deve parecer que há socialização do poder para que possa haver socialização dos custos e das dificuldades para se construir o progresso para todos na cidade” (ALEM, 1991, p.100).

dentre uma multiplicidade de discurso efetivamente existentes, há um discurso histórico e cultural nativo, elaborado pelas elites, que pretendem fixar as categorias históricas locais, ao mesmo tempo que absorve e tenta integrar os outros diferentes sujeitos que vão se constituindo na cidade. (ALEM, 1991, p.80).

Nesse ponto de vista, a memória histórica dominante se repete constantemente, por meio de categorias idealizadas como Uberlândia a cidade do trabalho, do progresso, da comunidade e do futuro. Conforme Alem (1991) esses discursos estão materializados não somente nas fontes literárias, jornalísticas e históricas, foram elaborados por intelectuais que estão próximos ao poder e incorporadas às falas diárias dos habitantes, tornaram-se parte comum da memória coletiva. Assim, todos os habitantes, nativos e migrantes se submetem a memória histórica dominante, mesmo que esses grupos apresentem singularidades sociais, culturais etc. Esse discurso ideológico intenta manter a ordem e o poder político das elites locais.

Os argumentos de Alem (1991), Machado (1991) e Alvarenga (1991) permite questionar, qual o lugar seria destinado às classes menos favorecidas na sociedade uberlandense? Nesse contexto, os autores refletem a conjuntura política da cidade de Uberlândia fundamentada em alicerces conservadores, da alta concentração de renda e de acumulo de capitais. Dessa forma, a abertura política para a efetiva participação da população

se torna grande ameaça aos interesses da elite local e a manutenção do poder. Para o povo, o clientelismo e a troca de votos por favores e promessas o afastava definitivamente da luta por melhores condições de trabalho, saúde, moradia, educação e cultura.

É seguindo esses posicionamentos que Dantas (1996) argumenta que a cidade de Uberlândia na década de 1980 se insere como cidade promissora do Triângulo Mineiro, centro estratégico de investimentos, é marcada por movimentos de lutas e de oposições, dentre eles destacam-se as associações de moradores de bairro “essas associações se constituíram enquanto grande foco de mobilização popular de caráter reivindicativo por melhorias no local de moradia, aqui entendido como conjunto de bairro.” (DANTAS, 1996, p.08). Acrescentaria também aos comentários de Dantas (1996) que as classes populares na cidade de Uberlândia se organizariam na luta pela garantia de necessidades fundamentais, como saúde, transporte, alimentação e educação, conforme as entrevistas realizadas, os pais e as associações de moradores contribuíram de forma significativa para o aumento no número de creches e de turmas pré-escolares.

Nesse cenário, as associações de moradores ganham notoriedade na gestão administrativa denominada de “democracia participativa”, aliada a proposta do PMDB²¹ que também contava com um movimento nacional propício, apresentavam uma administração aberta à escuta das necessidades da população.

Torna-se significativo assinalar, após experiências com o populismo e a ditadura militar, o município de Uberlândia, como em grande parte das cidades brasileiras, enfrentou problemas sociais e econômicos que se agravaram, não comportando soluções propostas unicamente entre as elites.

Para Alvarenga (1991, p.103) os movimentos populares urbanos ganham evidência no Brasil pós-64, as décadas de 1970 e 1980 foram importantes para o surgimento de novas formas de democracia, de pensar o espaço urbano e principalmente a emergência de novos atores sociais.

No município de Uberlândia a proposta de gestão de Zaire Rezende incluiria a participação da população na política local, foi percebida como democrática pela equipe de trabalho da época. Zaire Rezende trouxe como proposição gestar e desenvolver projetos

²¹ O PMDB anteriormente denominado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB), efetivou-se como partido político após o fim do AI2, integrou nas suas bases os oposicionistas ao regime militar e os arenistas que não se encaixaram às propostas do PDS, para Santos (2006, p.40) o partido fez oposição moderada aos militares, pois também acolheu uma fração das elites que o representava.

voltados para as áreas sociais, além de atender as necessidades mais emergentes do povo uberlandense.

Os movimentos populares urbanos permitem o questionamento dos valores fundamentais do sistema capitalista, práticas cotidianas dos indivíduos ou dos grupos se deslocam da dimensão política para a dimensão sócio-cultural. Esses sujeitos fundam formas de sociabilidade que permitem o surgimento de novos movimentos sociais, com ideais transformadores “é dessa perspectiva, dos movimentos sociais pensados como lócus de uma prática com potencialidade para alterar as formas de sociabilidade vigentes, que são abordadas as Associações de Moradores (AM) em Uberlândia” (ALVARENGA, 1991, p.103).

As AMs foram valorizadas durante a gestão Zaire Rezende (1983-1989), incentivadas pela prefeitura e como parte do projeto político-partidário do PMDB, surgem como base fundamental para ascensão de um novo grupo ao poder,

As AM não se constituem de forma isolada e autônoma, mas sim articuladas à Administração Municipal e aos movimentos presentes na sociedade, e inseridas na dinâmica da política urbana que se concretiza na trama das relações de classe, via pressões políticas das entidades de classe sobre o Poder Público. (ALVERENGA, 1991, p.103).

Pode-se inferir que a participação das AMs no contexto político permitiu a transformação dos valores sócio-culturais que regiam as ações sociais, individuais, coletivas e principalmente não surgiram de forma isolada, fizeram parte da proposta política do candidato Zaire Rezende.

Nesse novo cenário, a população periférica na década de 1980 começa a se organizar em AMs, algumas associações foram incentivadas pelas igrejas, outras pela necessidade de um órgão financiador e por incentivo dos partidos políticos interessados em organizar as bases eleitorais “no caso dos partidos, tanto o PT, como o PDS e o PDT atuaram na organização de algumas, mas, porém só o PMDB agiu organizadamente em torno de uma estratégia eleitoral” (ALVARENGA, 1991, p104).

Em conformidade com o movimento nacional de redemocratização do país, o PMDB local procurou organizar os bairros periféricos, almejando as eleições de 1982, o então candidato a prefeito da época Zaire Rezende buscou ouvir os moradores de diferentes bairros da cidade. Segue um trecho da Proposta Para Ação do Governo Municipal, do partido PMDB

De janeiro de 1981 a agosto de 1982, em 46 bairros de nossa cidade, realizamos 512 reuniões em casas de famílias, alcançando um comparecimento de 6.709 pessoas; Nessas reuniões foram debatidos problemas do país, do Estado e do município. Esta PROPOSTA, ora apresentada, é fruto desse trabalho onde muito aprendemos a respeito de Uberlândia. É o resultado das sugestões de milhares de pessoas das mais diferentes camadas sociais. (REZENDE, *Proposta Para Ação do Governo Municipal*, 1982, p.242).

Pode-se afirmar, conforme a citação acima que a base da proposta do PMDB era ouvir as classes populares. O trabalho de Alvarenga (1991, p.105) demonstra que o PMDB aderiu a perspectiva social-democrata. Nesse panorama, as lutas entre as classes sociais e os conflitos dão espaço ao diálogo e a cooperação entre elas, visando um interesse comum. Em conformidade com essas propostas, a estratégia utilizada pelo PMDB para implementá-las foi a Democracia Participativa.

Nas eleições de 1982, o voto era vinculado²², o eleitor deveria votar em candidatos de um mesmo partido para todos os cargos. Para o pleito de Uberlândia, três candidatos disputaram a prefeitura da cidade pelo partido do PMDB, concorreram à prefeitura municipal: Renato de Freitas (ex-prefeito de Uberlândia por dois mandatos na década de 1970), Aldorando Dias (empresário reconhecido no município) e Zaire Rezende²³ (ex-vereador por dois mandatos em São Sebastião/SP, pela ARENA). Com a restituição do pluripartidarismo

²² O voto vinculado estava dentro do pacote eleitoral de 1981 aprovado por Figueiredo “adoção do “voto vinculado”, que obrigava o eleitor a votar em candidatos do mesmo partido em todos os níveis e cargos.” (GERMANO, 2005, p.222)

²³ Zaire Rezende nasceu em Uberlândia (MG), no dia 25 de dezembro de 1931, filho de João Rezende e de Antônia da Silva Rezende. Formado em medicina no ano de 1955 pela atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Militante do movimento estudantil e dirigente da Juventude Universitária Católica (JUC), fez parte do diretório acadêmico e integrou a diretoria da União Nacional dos Estudantes (UNE). Transferindo-se para São Paulo filiou-se em 1968 à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação do regime militar instaurado no país em abril de 1964, e em novembro daquele ano elegeu-se vereador na cidade de São Sebastião (SP). Empossado em fevereiro de 1969, ocupou a presidência (1969-1970) e a secretaria (1971-1972) da Câmara Municipal. Reeleito mais uma vez pela Arena em novembro de 1972, deixou o partido em 1976. Em janeiro de 1977, ao completar o segundo mandato de vereador, ingressou no Movimento Democrático Brasileiro (MDB), legenda de oposição ao regime militar. Com o fim do bipartidarismo, em novembro de 1979, e a conseqüente reestruturação partidária, filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucessor do MDB. De volta à cidade natal, elegeu-se prefeito de Uberlândia em novembro de 1982, mantendo-se no cargo até dezembro de 1988, graças à legislação que prorrogou por dois anos o mandato de todos os prefeitos do país.(FERNANDES, 2013, s/p).

como modelo de concorrência entre os partidos e o momento agitado que vivia o país “fez com que, por pressão dos partidos, fosse permitida a inscrição de até três sublegendas em cada agremiação.” (SANTOS, 2006, p.39).

Na cidade de Uberlândia para as eleições de 1982, os partidos PMDB e PDS²⁴ utilizaram-se dessa lei. Zaire Rezende ganharia as eleições com aproximadamente 37 % dos votos dos eleitores uberlandenses contra o principal oponente José Pereira Espíndola do PDS.

Nesse contexto, fez-se necessário compreender quem foi Zaire Rezende e como foi eleito prefeito da cidade de Uberlândia logo após a ditadura militar. O jornal Diário de Uberlândia retrata a história de vida de Zaire Rezende:

Zaire Rezende prepara livro de memórias
Em entrevista ao Diário de Uberlândia, ex-prefeito relembra infância em Martinésia e trajetória Política.

(...)

O que chama a atenção é que durante um papo de quase uma hora e meia para a série “Por onde anda?”, do jornal Diário de Uberlândia, a respeito de sua biografia e de suas atuais aspirações, Zaire disse que as lembranças da infância são as mais vivas e fáceis de serem colocadas no papel. Com a reportagem, contudo, a política foi o norte da conversa, mesmo que o assunto se desviasse.

(...)

Nascido em 12 de dezembro de 1931, Zaire só foi registrado no dia 25 de dezembro daquele ano. “Talvez tenha sido o dia em que meu pai pôde vir à cidade ver a família e aproveitou para fazer o registro”, disse, frisando que o aniversário é comemorado dia 12 e não no Natal. Os sete primeiros anos de vida foram exclusivamente na zona rural do Município de Uberlândia.

Fato que contrasta bastante com a mudança do então estudante secundarista para a então capital federal do Rio de Janeiro, na abertura da década de 1950. Lá, ele terminou o colégio e cursou Medicina, além de fazer a especialização do curso superior.

Do interior para uma capital e depois de uma rápida passagem, por Lucélia, de volta ao interior, mas do Estado de São Paulo, na década de 1960, Zaire se estabelece no litoral paulista, na cidade de São Sebastião. A passagem paulista marca o início da vida política, de fato, para Zaire Rezende. Primeiro por meio da Juventude Universitária Católica (JUC), ainda em Lucélia.

Nesse período entre o interior e o litoral, ele contou que se juntou a um grupo de profissionais de diversas áreas cuja remuneração das atividades era dividida entre eles e a parte ia para um fundo do grupo. O resto era investido, entre outras coisas, em peças de teatro de arena. Os temas envolviam, principalmente, levar informação de direitos a trabalhadores rurais “levou a

²⁴ O Partido Democrata Social (PDS)- Em 1979, com o fim do bipartidarismo a legenda agrupou os apoiadores da extinta Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e continuou apoiando os ideais do Regime Militar.

reações dos trabalhadores e também dos donos de terra”, conta rindo, Zaire Rezende. “Quando retomamos as atividades fomos com mais calma, mas atendemos a outros grupos de trabalhadores e com menos ímpeto, mas mais inteligência”, afirmou.

Primeiros Mandatos.

Conhecido na época em São Sebastião, Zaire lembra que foi convidado por Ademar de Barros Filho para entrar na política. “Tem uma história interessante que o convite dele a mim para disputar o cargo de vereador foi desfeito, porque pessoas do MDB, devido ao meu histórico, eu era considerado subversivo”, disse.

O que não impediu de ser vereador na cidade paulista por dois mandatos entre 1968 e 1972 “Outra curiosidade: vereador em São Sebastião naquela época não recebia salário”, lembra Rezende. Fato que viria mudar ainda nos anos seguintes, enquanto ele era legislador, em terras paulistas.

Fim da ditadura

De volta a Uberlândia na década de 1970, Zaire atribui sua primeira vitória na eleição para prefeito, na década seguinte, as muitas caminhadas e reuniões por bairros. Ele diz que sua filiação ao MDB local aconteceu no ano de 1976. Entre 1981 e 1982 ele diz ter feito mais de 500 reuniões em diversas localidades de Uberlândia de onde tirou ideias para seu Plano de Governo com demandas que ouvia da população. A estratégia deu certo e no ano de 1982 ele foi eleito pela primeira vez para chefiar o Poder Executivo de Uberlândia.

O mandato, a partir de 1983, se deu na abertura política brasileira, já ao final da ditadura militar. Isso fez com que seu cargo fosse mantido até 1988, graças à legislação que prorrogou por dois anos o mandato de todos os prefeitos do País. Esses anos, na lembrança de Zaire, foram de criações dentro da estrutura do Município. Ele chama o período de modernização, com a melhoria da telefonia da Prefeitura. Foi ele quem trouxe o então moderno PABX para o Município.

Os três advogados do Município ganharam uma estrutura que hoje é conhecida como Procuradoria Geral do Município. Ainda em sua gestão foram criadas as secretarias de Cultura, Saúde, Comunicação, Meio Ambiente, Agricultura e a já extinta secretaria de Trabalho (hoje anexada à pasta de Desenvolvimento Social).

Talvez pela lembrança da Infância em Martinésia, durante a entrevista Zaire Rezende destacou com maior entusiasmo a instituição da chamada Administração dos Distritos em seu mandato. “Era para criar a estrutura de bairros nos distritos, inclusive com transporte rural até em casa (para alunos), escola, e posto de saúde”, afirmou.

Entre as lembranças políticas, Rezende destaca um churrasco com quase duas dezenas de cabeças de gado que foram oferecidas por produtores da região dos distritos de Martinésia e Cruzeiro dos Peixoto para comemorar a construção e entrega da rodovia municipal Neuza Rezende. A festa aberta à população durou todo um fim de semana. Afago político ou não, o fato é que o nome da rodovia, aprovado pela Câmara Municipal, foi uma homenagem à falecida ex-esposa de Zaire Rezende. (LEMOS, 2019, s/p).

Conforme entrevista realizada no Diário de Uberlândia por mais que o entrevistador direcionasse para a história de vida de Zaire Rezende o norte da entrevista se desviava para a

vida política do ex-prefeito da cidade de Uberlândia. Assim, não consegue desvencilhar o indivíduo biológico, Zaire Rezende, com o sujeito político, indivíduo socialmente constituído.

Para Bourdieu (2006) o nome próprio, cerne da história de vida, não retrata as características individuais e não revela informações sobre a pessoa que o nomeia “por essa forma inteiramente singular de nominação que o nome próprio institui-se uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis” (BOURDIEU, 2006, p.186). Dessa forma, Zaire Rezende ingressa na política Uberlandense como indivíduo biológico e também como sujeito socialmente constituído, imerso em uma realidade plural e diversificada. Ele carrega ao mesmo tempo vários sujeitos e várias histórias de vida conforme o espaço social que ocupa: Zaire médico, político, Zaire que filiou ao partido ARENA e posteriormente ao PMDB. Revela-se como sujeito “fracionado”, de acordo com as múltiplas realidades, e a constância para além dessa diversidade, a identidade socialmente constituída, o nome próprio que o define: Zaire Rezende.

tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 2006, p.189).

Considerar a história de vida como uma totalidade, que possui uma trajetória linear, contínua e congruente é desconsiderar a vida que está imersa na história, com as rupturas, a descontinuidade do real e a imprevisibilidade e que ao mesmo tempo mantém ligação com a constância do nome próprio.

Zaire em entrevista cedida a Fernandes (2013) do Jornal Correio de Uberlândia comenta que filiou-se ao partido Arena em 1968 a “contragosto”, foi rejeitado na época como candidato ao MDB, deixou o partido de sustentação do governo militar em 1976, para candidatar-se à prefeitura de Uberlândia pelo PMDB. O desejo de tornar-se político na cidade manifestou-se na infância, conforme relembra um colega do Colégio Estadual de Uberlândia (CEU), que Zaire teria dito durante o recreio que um dia seria Prefeito de Uberlândia, fato que se concretizaria 40 anos depois.

É inegável a atuação de Zaire Rezende no cenário político de Uberlândia na década de 1980, conforme visto nas pesquisas de diversos autores. Dentre as ações empreendidas que configuraram a democracia participativa, as bibliografias sobre a gestão do prefeito abordaram: (Alvarenga, 1991; Dantas, 1996); o fortalecimento das Associações de Bairros e Movimento Sociais, (Ferreira, 2010); o aumento e o incentivo das creches comunitárias, (Jesus, 2002; Santos, 2006), o desenvolvimento do poder político, participação da população e os movimentos sociais; (Romero, 2016); as políticas de incentivo à leitura, carro biblioteca e estímulo à leitura em bairros periféricos . Outros aspectos foram marcados como visto no trabalho de (Silveira, 2019); o processo de nucleação das escolas rurais em Uberlândia, criação da Administração dos Distritos, melhorias no transporte, posto de saúde e escolas para o perímetro rural.

Acrescenta-se a esses estudos uma pesquisa sobre a educação pré-escolar na Democracia Participativa, a ampliação das turmas pré-escolares em áreas periféricas. Um destaque deve ser dado à autonomia que o gestor deu à equipe pedagógica para a construção de uma proposta filosófica e pedagógica para essa etapa da educação. Enquanto ação prática para a implementação investiu na formação consistente da equipe de profissionais e principalmente a consolidação de um trabalho construtivista que fosse significativo para as crianças e que valorizasse a comunidade nela inserida.

Para Alem (1991, p.97) no cenário na década de 1980 surgem novos sujeitos políticos que a experiência social abarcou, mas não registrou de forma positiva suas ações. A seguinte observação de Alem, para a época elucida esse argumento “as ações políticas são fundadas no carisma das lideranças, no status dos proprietários, nas concessões de favores, enfim em um sistema de prestação e contraprestação de benefícios” (ALEM, 1991, p.97). As reflexões de Alem (1991) reforçam a ideia de que as eleições formalizam um sistema de poder já cristalizado e sem possibilidades de rupturas, as lideranças que surgem e as ações políticas são previsíveis e tem o papel de manter a ordem social vigente na cidade.

O slogan “Democracia Participativa” foi uma ferramenta necessária e utilizada pelo candidato Zaire Rezende como proposta para a participação popular, de escuta das principais reivindicações. A democracia participativa, nesse ideal, atuaria na reconstrução do discurso de

que a cidade era para todos. Assim, Zaire Rezende é eleito como prefeito do município de Uberlândia se opondo a chapa de Virgílio Galassi²⁵, prefeito anterior à administração de 1983.

FIGURA 3- Jornal Primeira Hora- 32 urnas confirmam a grande vitória de Zaire Rezende.



Fonte: 32 Urnas confirmam a grande vitória de Zaire Rezende²⁶. *Jornal Primeira Hora*. 16, nov.1982.

²⁵ Virgílio Galassi foi o prefeito de Uberlândia por quatro mandatos, o primeiro em 1971-1973 partido Arena. Em 1977, 1989 e 1997 foi o principal representante do PDS na cidade, administrou Uberlândia por 18 anos.

²⁶ 32 urnas confirmam a grande vitória de Zaire Rezende.

Apuradas 32 urnas, Zaire Rezende disparou com 2755 votos, confirmando os prognósticos da grande vitória já antecipada pela participação popular em sua campanha.

Renato de Freitas é o segundo com 1437. O mais votado do PDS (Espíndola) tem 1.032 votos. A soma das legendas do PMDB alcança 4.350 votos enquanto PDS fica em 2.912.

No centro da cidade a movimentação, de automóveis e de eleitores foi grande. Milhões de folhetos distribuídos pelos cabos eleitorais que ficaram espalhados pelas ruas num espetáculo que não é visto em Uberlândia há vários anos. Nem mesmo nas eleições de 1978 a movimentação foi tão grande. A rua Olegário Maciel no trecho que margeia a Praça Tubal Vilela, os eleitores e cabos eleitorais se misturaram na frente do Colégio Bueno Brandão, onde foram instaladas várias seções de votação. 32 urnas confirmam a grande vitória de Zaire Rezende. *Jornal Primeira Hora*, 16 nov.1982. p.01.

Constata-se que as imagens da vitória de Zaire Rezende foram publicadas na primeira página do jornal. Para Kossoy (2012) as fontes fotográficas devem ser compreendidas por meio do contexto histórico, social, cultural e político que foram produzidas, não são isentas de valores e intencionalidades. As imagens passam por um critério seletivo, passível de manipulação

Reside nesta seleção uma primeira manipulação, interpretação da realidade, seja ela consciente ou inconsciente, premeditada ou ingênua, esteja ela a serviço de uma ou outra ideologia política (denunciando tensões sociais), ou pelo contrário, “testemunhando a normalidade” de uma mesma situação apenas pela escolha de um outro ângulo mais convincente para o falseamento dos fatos. (KOSSOY, 2012, p.119).

Ou seja, a escolha do ângulo da imagem não é aleatória, é intencional, passa pela interpretação de terceiros. Assim, reflete-se que a compreensão da fotojornalismo foram inevitavelmente escolhidas para a interpretação de determinada forma “não raro, moldando – em função da manipulação imagem/texto - a opinião pública segundo interesses e ideologias determinadas” (KOSSOY, 2012, p. 148). Para Kossoy (2012) a partir do momento que as imagens fotográficas passaram a compor os jornais e as revistas, se constituíram como imagens “encomendadas” de fatos da história. A imagem de Zaire interagindo com a população reforça os ideais da democracia participativa, e também das ideologias nacionais cristalizadas de que o político deve governar para e com o povo.

Verifica-se que a notícia evidenciava a movimentação popular no dia das eleições, reconhecida como “espetáculo”, segundo o dicionário Aurélio espetáculo significa: 1-Tudo que chama atenção, atrai e prende olhar. 2- Representação teatral, ou apresentação musical, circense etc. Verifica-se que no período pós-ditadura militar, a escolha dos prefeitos pela população era um momento importante no país, de convocação do povo para a participação e de grande euforia. Por outro lado, as eleições também significam “representação teatral”, o grupo político no poder diz “representar” os interesses da maioria da população. Nesse contexto, em um cenário propício Zaire assume o papel que se propôs no início da campanha, ouvir as comunidades periféricas “a fotografia não está enclausurada à condição de registro iconográfico, isento de cenários, personagens e fatos das mais diversas natureza que configuram os infinitos assuntos a circundar os fotógrafos onde quer que se movimentam”. (KOSSOY, 2012, p.12), desse modo, a imagem iconográfica não representa o “registro

mecânico” da realidade, os cenários e os personagens nela inclusos refletem a construção e a interpretação de novas realidades.

Após o período de grande repressão política, as palavras noticiadas ressaltavam a vitória esmagadora de Zaire Rezende, em quantidades numéricas, contra o seu principal oponente, Espíndola, pode-se inferir que a vitória representava o anseio da população por mudanças.

Em uma das imagens percebe-se grande movimentação na praça central da cidade Tubal Vilela, com aglomerações nos pontos de ônibus, o que permite supor que os eleitores da chapa “Juntos Venceremos” eram majoritariamente das classes populares. Na outra imagem, Zaire está em uma via pública conversando com um menino sem camisa, colocando a mão no ombro do garoto. As imagens simbolizam a aproximação de Rezende com a população de baixa renda, de preocupação com os menos favorecidos e de escuta às principais necessidades. A participação da população evidenciada na reportagem é o centro da proposta da Democracia Participativa.

Dessa forma, a imprensa é um veículo importante na formação da opinião pública e foi utilizada na sociedade uberlandense como aliada às propostas políticas, a respeito disso, afirma Capelato

(...) a imprensa era apresentada ao público leitor como expressões dos altos valores eternos e universais e conseqüentemente como impessoais, imparcial, apartidária, apolítica. Envolta nessa couraça, os donos de jornais se lançavam, com suas poderosas armas, na luta política, anunciando-se como defensores da verdade ideal supremo das luzes. (CAPELATO, 1991, p.132).

Nesse sentido, a autora argumenta sobre a pretença neutralidade da imprensa, não isenta de interesses empresariais dos proprietários dos jornais que se apropriam do espaço público para a construção de notícias relacionadas ao grupo político de interesse.

Para Santos (2006) os jornais no município de Uberlândia, referente ao campo das disputas sociais representavam interesses de determinados grupos na cidade e da divulgação de propostas que fossem aceitas por todos segmentos. A imprensa local, tinha não somente o interesse em mater o poder “mas também a aceitação pelos demais grupos sociais dos projetos de cidade que defendiam, sendo que estes projetos sustentavam interesses, que apesar de

classistas, deveriam ser entendidos como sendo “interesses de toda sociedade” (SANTOS, 2006, p.17)

De acordo com Santos (2006) ao analisar o período de 1982-1988, a imprensa local representava interesses de determinados grupos na cidade. O Jornal Primeira Hora foi fundado em 1980 e ficou vigente até 1988 com o fim da gestão democracia participativa, conforme observado no corpo editorial teve a co-participação do prefeito Zaire Rezende, fazia oposição ao principal jornal veiculado na cidade Jornal Correio e ao governo de Virgílio Galassi. No Jornal Primeira Hora, Zaire Rezende pode divulgar amplamente as propostas, benfeitorias da gestão, as questões levantadas nas associações de moradores e as indagações das classes populares “o referido jornal atuou enquanto agente social que estabeleceu e instituiu o processo de construção da memória da política governamental do referido prefeito que, de acordo com suas próprias palavras, ele e outros foram idealizadores do jornal (SILVEIRA, 2019, p.19).

Por outro lado, ao ler o Jornal Correio referente aos meses anteriores ao pleito de 1982, verifica-se que a imprensa representava a oposição ao governo Zaire Rezende, fazendo pouca menção à proposta da “democracia participativa”. Em contrapartida, várias páginas foram dedicadas às propagandas da chapa PDS, sem divulgação de propostas que fossem direcionadas às classes populares, destacava-se em demasia os grandes feitos e as obras realizadas na gestão Virgílio Galassi. Após o resultado das eleições de 1982 as notas divulgadas pelo Jornal Correio foram de desabono e descrédito da vitória de Zaire Rezende.

Sobre a Democracia Participativa na gestão Zaire Rezende (1983-1988) Jesus (2002) afirma que

Empunhando o slogan de Democracia Participativa, a administração do prefeito Zaire Rezende teve a participação popular não somente como um princípio administrativo, mas, principalmente, como uma proposta de governo. Prova disso foi à criação da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social. Com objetivos claros e definidos, essa secretaria foi organizada para desenvolver programas em áreas diferenciadas (Divisão do Trabalho, Programa de Apoio às Creches, Programa de Habitação Popular, Programa de Apoio Comunitário), tendo, neste último, a sua principal tarefa a ser desempenhada: apoiar a organização social e o desenvolvimento comunitário. (JESUS, 2002, p.107).

Conforme a narrativa de Jesus (2002), a participação popular seria o fundamento da Administração Municipal e comporia também a estrutura da proposta de governo do PMDB local. A criação da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social demonstra que a gestão Democracia Participativa estava preocupada com a organização e a participação da população.

Já para Santos (2006)

Sem questionar os suportes da sociedade capitalista em que vivemos, o Projeto de Democracia Participativa apresentava o Estado como que pairando acima dessa sociedade e sua proposta como o caminho para tirar o “povo” do abandono à sua própria sorte. Partindo de uma visão dicotômica do social (riqueza versus miséria), a mudança proposta apresentava limites, estes estabelecidos pelo próprio interesse em manter a ordem de desigualdade estabelecida em nossas relações sociais. (SANTOS, 2006, p.23).

Segundo Santos (2006) havia uma polarização entre quem manda e quem obedece na cidade, o autor reconhece nas figuras de Virgílio Galassi e Renato de Freitas²⁷, mesmo com propostas de governo opostas para Uberlândia, regiam o município conforme os interesses da classe dominante, permaneceriam na governança da cidade vários anos de forma alternada.

Nesse sentido, Zaire se insere na política como aquele que não pertencia aos grupos dominantes. A vitória de Zaire Rezende que seria considerado nas palavras daqueles que foram entrevistados por Santos o “salvador da pátria”, promulgava o desejo de mudança da população, mudança que na visão do mesmo autor, apresentava limites.

Percebe-se argumentos semelhantes na narrativa de Romero (2016), a população sentiu-se pertencente à sociedade uberlandense quando o prefeito Zaire propôs ouvir as demandas “foi então, com a eleição de Zaire, que pela primeira vez, pessoas que nunca tiveram espaço poderiam se sentir importantes ao ter reuniões com o prefeito, como também de finalmente se sentirem como parte da história de Uberlândia” (ROMERO, 2016, p.58). Ao estudar as políticas de incentivo a leitura no governo Zaire Rezende (1983-1988), Romero (2016) constata que a vida cultural estava restrita à parte central da cidade, delimitava, desse modo, o acesso à população periférica aos bens culturais. Romero (2016) e Silveira (2019)

²⁷ O posicionamento de Santos é confirmado pela alternância entre os dois candidatos na gestão da cidade. Renato de Freitas (1967-1970); Virgílio Galassi (1970-1973); Renato de Freitas (1973 – 1977); Virgílio Galassi (1977-1982); Zaire Rezende (1983-1988); Virgílio Galassi (1982-1988).

afirmam aumento nos investimentos nas áreas sociais como a educação e a cultura na democracia participativa. Destaca-se no campo cultural a reinauguração da biblioteca na cidade, projetos de incentivo à cultura popular como a Folia de Reis e a Congada, a construção de bibliotecas comunitárias nos distritos, além do carro-biblioteca que incentivava o acesso aos livros e à leitura nos bairros periféricos.

No período de retomada do processo democrático no país, o PMDB incita a democracia que visa à descentralização administrativa e a participação da população nas tomadas de decisões “a democracia passa pela participação popular, isto é, co-responsabilidade da população na realização dos projetos da Administração Pública que já terá ouvido o povo para definir seus objetivos” (ALVARENGA, 1991, p. 105).

Portanto, utiliza-se a estratégia da participação popular como forma de Garantir a Democracia Participativa

A democracia participativa do Governo Zaire Rezende se inspirou nos princípios acima referidos que balizavam experiências similares em outras cidades administradas pelo PMDB, notadamente Piracicaba (SP), Lages (SC) e Boa Esperança (ES). O programa deste Governo, cujo eixo era a participação popular, foi buscar nas AM o elo de ligação entre a Administração Municipal e as classes populares. Até as eleições de 1982 haviam sido formadas 11 AMs. Após a posse do Prefeito eleito, estas já somavam 32 devido ao incentivo e orientação que sua Administração dispensava no sentido de organização dos vizinhos em AM, como condição para o atendimento das inúmeras reivindicações individuais e particularizadas que chegava às diversas secretarias. (ALVARENGA, 1991, p. 106).

Conforme Alvarenga (1991, p.106), a democracia participativa do Governo Zaire Rezende se fundamentou na experiência de outros municípios dirigidos pelo PMDB, Piracicaba (SP), Lages (SC) e Boa Esperança (ES). As características das AMs em Uberlândia se assemelham as outras associações no país, possui caráter de reivindicação das classes populares em garantir suas necessidades básicas, essa luta ganha sustentação no discurso partidário do PMDB. Para a autora as AMs estavam interligadas a um poder exterior, via administração Municipal atrelada ao PMDB, ou organizações de base da Igreja.

Antes o morador se dirigia diretamente à prefeitura com um abaixo assinado ou procurava um vereador. Naquele momento ele ia à AM, mas esta era uma

coisa exterior a ele, não era dele, não era uma entidade da qual ele fazia parte. As declarações do tipo “as AM somos todos nós, o que faz as AMs são os moradores”, de fato não passavam de afirmações discursivas sem nenhum significado efetivo. (ALVARENGA, 1991, p.107).

O trabalho de Alvarenga aponta que a Administração Municipal e o partido então no poder não visavam à autonomia das AMs e a efetiva participação dos moradores, estava em pauta o jogo de interesses, uma forma de troca de serviços urbanos “de uma maneira geral toda a política social da Administração Municipal visava sedimentar o apoio popular para eleições futuras” (ALVARENGA, 1991, p.107). Verifica-se que o novo grupo político no poder escolheu as pequenas obras de serviços urbanos como forma de garantia e apoio das classes populares nas eleições futuras.

Nessa perspectiva, a Democracia Participativa na gestão Zaire Rezende instrumentalizada pela mediação das AMs, descaracterizou na narrativa de Alvarenga (1991) o papel dessas entidades, de luta dos moradores por melhores condições de vida. Tornaria, nessa nova concepção, uma nova instância controlada pelo Poder Público, agora localizada nos próprios bairros. Ainda conforme Alvarenga (1991, p.109-110), a participação dos moradores eram reduzidas principalmente na tomada de decisões e de interesses em pauta do PMDB, representados pela Administração Municipal.

Ferreira (2010) argumenta que além das associações de moradores, a Igreja Católica também desempenharia papel importante na Democracia Participativa, não somente com o apoio na construção de creches comunitárias, mas também nas discussões das principais dificuldades da comunidade “as discussões se realizavam por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)²⁸, difundindo os ensinamentos da Teologia da Libertação²⁹, que, em especial nos anos de 1980, organizou um movimento pela aproximação das camadas populares e dos grupos empenhados em promover mudanças sociais” (FERREIRA, 2010, p.73).

²⁸As Comunidades Eclesiais de Bases reúnem pessoas que professam a mesma fé, congregadas na Igreja, os integrantes são pessoas das classes populares que lutam por melhores condições de vida.

²⁹ A teoria da Libertação se fundamenta nos ensinamentos de Jesus Cristo como ideais libertadores contra todas as formas de exclusão social, injustiças políticas, econômicas etc. O movimento religioso ganharia força na Igreja Católica na década de 1960 e grande adesão na América Latina. No Brasil, o movimento dentro da Igreja Católica somaria força contra a ditadura militar. JÚNIOR GASPARETTO, Antonio. *Teoria da Libertação*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/religiao/teologia-da-libertacao>. Acesso em 02 jul. 2020.

As CEBs se fortaleceram por meio das classes populares e das lutas por melhores condições de vida, dentro os grupos integrados às CEBs, o Clube de Mães se destacava como espaço onde as mulheres/mães externavam seus anseios “da reflexão à prática: as mães se mobilizaram pela fundação de espaços para guarda dos filhos no período de trabalho, por isso era uma necessidade familiar premente” (FERREIRA, 2010, p.74). A luta das mulheres por espaços que pudessem deixar os filhos promoveu o aumento de creches comunitárias e de salas para a pré-escola. Nesse contexto, Ferreira (2010), discute a integração da Igreja Católica e das associações de moradores na construção e consolidação de algumas creches comunitárias nos bairros.

Além disso, com o intuito de aglutinar todas as AMs e as organizações populares, foi criado o Conselho Municipal de Entidades Comunitárias (CMEC), tinha o objetivo de mediar às relações entre as organizações populares e o Poder Municipal, restringiria, portanto, à participação direta das entidades já consolidadas. A Administração Municipal não tinha controle direto da entidade, porém “ainda era de interesse da Administração Municipal, contar com um organismo que pudesse legitimar as iniciativas do executivo e amortecer, pela mediação, o impacto de medidas impopulares” (ALVARENGA, 1991, p.112)

As articulações que possibilitaram a vitória eleitoral de 1982 do candidato Zaire Rezende, “iam desde o trabalho de base nos bairros periféricos até alianças com militantes locais do PDS em desavença interna com o partido, na conjuntura eleitoral” (ALVARENGA, 1991, p.112). Por esse ângulo, torna-se importante mencionar que a proposta da Democracia Participativa, não só contemplava os anseios da população excluída, como também incluía os interesses da elite dissidente do PDS. Além do apoio popular, a Administração Municipal procurou também se aliar aos setores mais modernos das classes dominantes, como as empresas consolidadas em ramos diversificados. Alvarenga (1991) observa uma situação nova que emergia, porém considero velhas práticas já efetivadas na política brasileira

Era uma situação nova, se constituindo, em que cada parcela do poder político local era conquistada à custa de lutas e alianças que eram feitas e desfeitas: forças sociais novas emergindo e impondo uma reestruturação do quadro, aliados que rompiam seus acordos, antigos adversários que se aliavam. No jogo de negociações e concessões que aí se desenrolavam as classes populares ocupavam um lugar modesto, não só pela precária organização interna e incipiente experiência de lutas políticas como pela

própria lógica das leis estruturais que regem o funcionamento do sistema vigente (ALVARENGA, 1991, p.113).

Nessa perspectiva, no jogo político as classes populares ocupavam um lugar secundário, ainda conforme a autora citada, os limites e as contradições da política municipal foram testados frente à tentativa de aumento do imposto predial e territorial urbano (IPTU), principalmente para diminuir a especulação imobiliária e a concentração de renda, devido à pressão da classe dominante a medida foi arquivada por alguns anos.

Seguindo essa mesma linha Jesus (2002) reflete que

Assim, inegavelmente, naquele período foi ampliado o número de organizações populares na cidade de Uberlândia mais notadamente de associações de moradores. A mobilização popular, contudo, era pouco expressiva e, não raro, serviu apenas de fachada para referendar medidas governamentais impopulares (por exemplo: reajuste de tarifas de transporte coletivo e de outros serviços urbanos). E isso não pode ser atribuído a uma condição inerente à própria dinâmica do movimento popular. (JESUS, 2002, p.116).

Além disso, os aumentos das tarifas de transporte coletivo urbano e de água, tiveram como resultado o esvaziamento de muitas AMs e entidades de classe do CMEC. Nesse cenário, apontavam-se a falta de poder deliberativo e principalmente, questionava-se a validade de atuação desse órgão, em ambos os casos o CMEC não aceitou os aumentos das tarifas, porém, os aumentos se efetivaram “os resultados obtidos foram quase sempre pouco satisfatórios para as classes populares já que esses aumentos sempre ultrapassavam os aumentos salariais,” (ALVARENGA, 1991, p.114).

Segundo Dantas

Assim há um equilíbrio na articulação de forças garantindo a imagem de um governo democrático e popular. O apoio à classe dominante deve-se ao fato de ser ela o motor do desenvolvimento municipal enquanto detentora do capital. Desta forma é vista como empreendedora, dinâmica, modernizadora. De posse do capital, investe nas atividades econômicas (comércio, agropecuária e tímida indústria) gerando empregos, produção e ao mesmo tempo constituía-se em consumidora do mercado que criava, visto que a classe trabalhadora local não possui meios de tornar-se consumidora do que produz. Transmite-se a imagem de que Uberlândia deve à sua burguesia e

expressividade que goza dentro e fora do estado: Uberlândia, metrópole do Triângulo Mineiro. (DANTAS, 1996, p.34).

Constata-se na narrativa de Dantas (1996), a construção da imagem da cidade de Uberlândia como moderna e promissora é dedicada aos esforços burgueses. Há uma tentativa da gestão Zaire Rezende em manter o equilíbrio, de um lado os interesses da classe dominante e do outro a imagem de um governo popular e democrático. Os argumentos de Alvarenga (1991) também reforçam a ideia de que o poder Público Municipal estimulava a participação popular nas AMs e CMEC conforme a proposta da Democracia Participativa, no entanto na prática a tomada de decisão permanecia em mãos da classe dominante.

Por esse ângulo, para manter os interesses dominantes intactos e garantir o apoio da classe popular, atendia-se parcialmente as demandas das AMs, nutria-se a esperança dos populares em novas conquistas e diminuía a chance de ruptura com o PMDB

Dessa forma o povo foi convidado insistentemente a participar. Os convites solicitavam sugestões que seriam apreciadas pela Administração Municipal. As questões levantadas assim como o modo de tratá-las eram encaminhadas pela Administração ao CMEC, mantendo assim o controle de conteúdo e da forma de participação. (ALVARENGA, 1991, p.116).

Verifica-se que as classes populares participaram minimamente das tomadas de decisões, as reivindicações eram limitadas e divulgadas pelos canais já estabelecidos pelo Poder Público Municipal e principalmente ganhavam força com o discurso democrático-participativo.

Outro aspecto que vale a pena discutir, no ano de 1985 partiu do Executivo a proposta de discussão do Orçamento Municipal de 1986, por meio do CMEC, sendo coordenado por uma equipe técnica da Secretaria de Planejamento Municipal (SEPLAN), para Alvarenga

(..) Reuniram os moradores através de suas associações, perguntaram o que queriam reivindicar e enviaram extensas listas de prioridades à SEPLAN. Se limitaram, como sempre, a reivindicar alguns serviços urbanos de consumo coletivo, deixando escorregar entre os dedos a oportunidade, aberta pela administração de efetivamente participarem no processo decisório da política urbana municipal. Evidentemente que a administração municipal, com o conhecimento que tinha das classes populares, seu nível de organização, sua capacidade de luta e suas aspirações, contava com uma avaliação precisa dos riscos reais que corria de uma efetiva participação. Sabia de antemão que as

classes populares, se limitariam a reivindicar, dentro dos limites e canais já estabelecidos, e podia, portanto, respaldar seu discurso democrático-participante com ações dessa natureza. O que ocorreria se as classes populares surpreendessem a administração tornando efetiva esta oportunidade de participação? (ALVARENGA, 1991, p.117).

Ou seja, conforme argumentos de Alvarenga (1991) de posse de um mecanismo reivindicatório importante a população se restringiria às solicitações básicas, sem mudanças efetivas nas propostas políticas urbanas. O poder público municipal conhecedor dessas características respaldava o discurso da democracia participativa.

Conforme Ferreira (2010)

A atuação da gestão municipal se mostrava receptiva às reivindicações dos moradores, acima de tudo de bairros periféricos. Mas se nota a insatisfação com administração do PMDB, cuja consequência é um processo cíclico em que as frustrações são substituídas por novas expectativas sustentadas pelos discursos de participação da comunidade e propagadas pelas associações representativas. (FERREIRA, 2010, p.72).

As reflexões de Alvarenga (1991) e Ferreira (2010) são pertinentes ao proporem o questionamento: O que aconteceria se a participação da população fosse efetiva, muito incentivada e falada nas associações? Nessa perspectiva, não pode-se negar, que feitos importantes realizados na gestão “democracia participativa” partiram de discussões realizadas nas associações de moradores. No entanto, muitas discussões e os principais problemas dos moradores não foram solucionados, as mudanças foram limitadas e já previstas pelo poder executivo, ficaram restritas ao discurso da participação da comunidade.

Apesar das críticas de Alvarenga (1991) em relação ao grau de participação da população no governo Zaire Rezende. Observa-se que a abertura política e o incentivo da participação popular foram iniciados na gestão Zaire Rezende, porém, conforme os estudos de Dantas (1996), Jesus (2002) e Santos (2006) a participação da população, apresentou limitações e o governo não conseguiu atender todas as demandas.

Além disso, apesar da baixa participação das AMs nas propostas e tomadas de decisões, medidas positivas se desenvolveram em favor das classes populares no governo Zaire Rezende, alcançados referentes aos aspectos da saúde, cultura, educação, pavimentação de ruas, iluminação pública, praças, limpeza urbana, extensão do atendimento da rede de água e esgoto etc. Medidas que se mantiveram com o apoio da população.

Pode-se afirmar a partir das entrevistas realizadas com as pessoas que trabalharam na pré-escola no período de 1983-1988, a importância da democracia participativa para a educação pré-escolar, como o aumento no número de atendimento às crianças de 4 a 6 anos, a consolidação de uma proposta pedagógica e filosófica, formação de professores, além do aumento da participação dos pais na comunidade escolar.

Romero (2016) constatou que é comum nas falas dos entrevistados o esforço e o comprometimento das pessoas na concretização dos projetos propostos pela democracia participativa “suas falas remetem ao espírito de equipe do grupo todo, já que as ideias eram muitas e os esforços não eram medidos para que todos os projetos pudessem se concretizar” (ROMERO, 2016, p.32), também nas narrativas dos entrevistados evidencia-se a memória coletiva de que a democracia participativa foi efetiva e importante para a ampliação e o desenvolvimento da proposta para o pré-escolar.

Segundo Gonçalves (2019) a dimensão social proposta pela gestão Zaire Rezende fez toda diferença na educação infantil no município, de construção de uma escola cidadã, voltada para as questões sociais. Para Gonçalves (2019) a ampliação das pré-escolas foi positiva, mesmo acontecendo em casas alugadas e com infraestrutura precária. Os estudos sobre a filosofia de trabalho de Cèlestin Freinet (1896-1966) fundamentaram o trabalho pedagógico com as crianças de bairros periféricos da cidade e principalmente a consolidação de uma formação docente teórica e prática,

Foi bom porque, como frisei anteriormente e agora coloco isso, a questão de uma dimensão social, porque não tinha, ele ampliou o atendimento para as crianças nessa faixa etária, era pouco, o que tinha na época era a creche do lado da Universidade e o Zaire entra trazendo a ampliação dessas creches, desse atendimento, mesmo que seja em casas alugadas e, depois foram construindo prédios. Foi um momento histórico e pioneiro, porque nós não tínhamos recursos para atender a população em geral e apaixonante também, porque nós estávamos vendo trabalhos de pessoas como Cèlestin Freinet, que tem uma dimensão, um contexto lá da filosofia de trabalho dele, no pós-guerra e trazemos, pegamos isso com as crianças, que era bairro de periferia, como te falei, Esperança, Tocantins. Trabalhamos com as crianças de periferia, só havia uma pré-escola no centro, que era a Criança Feliz que hoje é Estela Carrijo.

(...)

Igual eu te falei, cem por cento nenhum governo atinge porque tem questões de interesses, partidários etc, (...)Mas, a proposição dele de voltar com uma escola, uma educação mais cidadã, eu acho que ele atingiu, isso ele atingiu, e isso nos tocou também, nos sensibilizou na época, tanto é que aquela paixão de devorar como se diz livros, ser mais qualificado, isso era

apaixonante, mas porque também nós éramos bem remunerados, tem um diferencial. (GONÇALVES, 2019, p.235).

Gonçalves (2019) considerava o período “apaixonante”, de valorização e de melhor remuneração docente. A formação dos professores fez a diferença na educação pré-escolar no período, de efetivar a construção de um trabalho construtivista, de respeitar os saberes da criança e de promover a formação dos novos cidadãos.

Andrade (2019) que atuou em um período anterior ao governo Zaire, comenta que a participação das famílias na escola aumentou muito, os docentes passaram a utilizar a ajuda dos pais para atender as necessidades da escola. As participações eram incentivadas pelo próprio Zaire comparecendo nas reuniões dos bairros

Acho que a comunidade nessa época começou a participar um pouco, mas, ela não tinha muita participação não, começou nessa época a usar a participação da comunidade para ajudar, fazíamos a festa das mães, as mães iam, tinha as vezes algum evento mas eram poucos, antes não tínhamos muita participação. A comunidade era um pouco afastada na época, apesar de, acho que começou a participar por conta do jeito do Zaire Rezende, que ele participava, ele ia, ele formava grupos de estudos para saber o que poderia ser feito, com isso começou, mas não tinha muita participação antes, depois que foi aumentando. (ANDRADE, 2019, p.208)

Conforme Andrade (2019) a participação e o envolvimento da comunidade na escola partiram do incentivo do próprio Zaire, presente nas associações de bairros e nas reuniões, discutindo as dificuldades da comunidade e os possíveis pontos de melhoria.

Ferreira (2019) afirma que foi a melhor época da educação infantil na rede municipal

No meu entendimento foi a melhor época da educação infantil na rede, não só pelos discursos, porque, para ser montado teve fórum em Porto Alegre, eu escrevi na minha dissertação de mestrado, eu esqueci como chama o nome (...),eu tenho que pesquisar, mas teve um fórum em Porto Alegre, o Gabriel que me falou que teve. O Zaire, assim, antes dele ganhar a eleição, ele ganhou em 1983, eu morava na Estrela, estava recém formada da Psicologia, estava dando aula na Estrela. Eu sei que o Zaire durante dois anos ele preparou, ele fazia reuniões com os bairros, com os líderes dos bairros, com a associação de bairro, ele reuniu com esse Uberlândia inteiro. A proposta dentro da área da Educação veio de um fórum em Porto Alegre, é esse fórum que traz a visão da democracia participativa. Participativa por quê? É o povo que tem que participar. É o povo que vai dar a direção, por exemplo, das verbas, igual essa LOA, era o povo que dava as direções. O Zaire pegava as

representações de bairro, fazia a reunião com o povo, discutia, reunia, então era o povo que opinava como que iria gastar a verba, quanto que iria para a educação, para a saúde, chama de participativa. E era realmente uma democracia maravilhosa, tanto que pegaram Freinet para ser o patrono nosso, nosso mestre, ele sempre foi meu mestre, até hoje eu amo Freinet. (FERREIRA, 2019, p.227-228).

Nesse sentido, constata-se nos argumentos de Ferreira (2019) que ela acreditava nos ideais da democracia participativa, da participação da população na tomada de decisões e que foi positiva e efetiva na gestão Zaire Rezende. Desse modo, a proposta filosófica e pedagógica para o pré-escolar consistia em assegurar às crianças das camadas populares o acesso ao conhecimento científico sem desvalorizar os saberes da comunidade, buscava-se a autonomia e a participação ativa na sociedade. Para Ferreira (2019) e Gonçalves (2019) a filosofia de trabalho de Freinet não foi escolhida por acaso, condizia com os interesses e os fundamentos da proposta da democracia participativa, de respeitar e de valorizar o conhecimento da comunidade.

Segundo Cardoso a democracia participativa também foi colocada em prática

Ah! Bom. Para o pré-escolar, eu acho que foi muito bom, a democracia participativa foi colocada em prática, nós falamos pouco na conversa foi o trabalho com os pais.

(...)

Você sabe? As associações em alguns bairros. Claro que não era uniforme, mas em alguns bairros tinha uma participação positiva e muito grande, de incentivo e de convocação da população, de sensibilizar: “Ó gente, tem a reunião! vamos à reunião.” - então tudo isso foi muito importante. E nós fizemos reunião de pais, muita reunião de pais, explicávamos para os pais o que estava acontecendo, os pais conversavam, e isso está no cerne da democracia participativa que ele propunha, então eu acho que na educação infantil isso ocorreu, claro que nunca é cem por cento, mas isso se deu em muitos bairros, em muitas situações e em alguns lugares isso se tornou um modo de funcionar, não era em todos, isso dependia, depende de tanta coisa, depende das pessoas, depende da supervisora se ela tem um certo jeito, dos professores, o envolvimento, mas de forma geral eu poderia te falar isso que foi muito interessante e fizemos a nossa parte o relacionamento com a comunidade de forma geral, com a igreja, de buscar ajuda no bairro, de trazer situações para o bairro, acho que fizemos bastante isso e foi muito positivo e foi muito bom, isso que nós conseguimos que eu te relatei, de termos um período em que, um dia na semana não tinha aula. Você imagina o que era isso para os pais? Era muito difícil, os pais trabalhavam, então tinha criança que ficava à deriva, mas avaliávamos, à deriva de um jeito e à deriva de outro, nós precisamos apurar os professores, a escola, discutimos isso com os pais e eles toparam, eles poderiam ter feito a maior confusão, porque, ah é serviço público, estão tirando aula, poderiam ter ido para esse

lado, você via que tínhamos um bom relacionamento, então, isso tinha a ver com toda essa mentalidade da democracia participativa e que tínhamos uma prática disso dentro da educação infantil, sabe?
(CARDOSO, 2020, p. 220-221).

Constata-se na narrativa de Cardoso (2020), que os ideais da democracia participativa foram estendidos para a educação infantil, as associações de moradores tiveram um papel importante nas reuniões, de convocar e de sensibilizar a comunidade para reunir e atuar nos problemas da escola. Dessa maneira, a equipe escolar estabeleceu um relacionamento positivo com os pais.

Cardoso (2020) compreendeu a necessidade de aprofundar os estudos com os professores e ficou estabelecido em reunião e com a aprovação dos pais que um dia na semana não haveria aula com as crianças para que a formação docente ocorresse de forma global. Por mais que os pais necessitassem de um lugar onde o filho pudesse ficar por um dia, eles entenderam a importância da formação dos professores, foi realizado um movimento de cooperação da comunidade escolar, de entender e de compartilhar a proposta de um ensino de qualidade para as crianças. Conforme observado na fala da ex-coordenadora do pré-escolar as reuniões e a participação dos pais na escola foram incentivadas “então, isso tinha a ver com toda essa mentalidade da democracia participativa e que tínhamos uma prática disso dentro da educação infantil, sabe?” (CARDOSO, 2020, p.221).

Pode-se agregar ainda, presente na fala de Gonçalves (2019) “mas, a proposição dele de voltar com uma escola, uma educação mais cidadã, eu acho que ele atingiu, isso ele atingiu, e isso nos tocou também, nos sensibilizou na época, tanto é que aquela paixão de devorar como se diz livros, ser mais qualificado, isso era apaixonante” (GONÇALVES, 2019, p.235), e de Ferreira (2019) “no meu entendimento foi à melhor época da educação infantil na rede, não só pelos discursos...” (FERREIRA, 2019, p.227), confirmaram o compromisso da equipe com a educação pré-escolar, de acreditar nos ideais da democracia participativa, de se apaixonar pelo trabalho e o estudo. As narrativas dos entrevistados remetem aos esforços e às convicções compartilhados de forma coletiva por aqueles que vivenciaram a pré-escola, de compromisso com a proposta de governo do prefeito Zaire Rezende.

Por fim, a proposta vencedora do PMDB teve apoio esperado da população em 1982 e nos anos subsequentes, porém, esse ideal não se manteve até o fim do mandato, confirmando a derrota do partido em 1988. Assim, os pilares do programa da Administração Municipal estavam ancorados na participação popular e no atendimento mesmo que parcial das

necessidades mais emergentes das classes populares. Essas ações vislumbravam a garantia do apoio popular às eleições futuras, o que não se concretizou.

Sem dúvida, foi um governo que se diferenciou em dois aspectos fundamentais: primeiramente, na abertura para a participação da população. Em segundo lugar, demonstrou maior comprometimento com os problemas sociais priorizando um maior atendimento à educação, saúde, moradia e outros. Não obstante, a expectativa criada foi muito maior do que o que foi efetivamente concretizando em termos de melhoria da qualidade de vida da população. A frustração foi inevitável e os moradores de Uberlândia optaram por voltar ao passado. Em 1988, Virgílio Galassi foi reeleito e retornou a prefeitura para exercer seu terceiro mandato. (JESUS, 2002, p.41)

A experiência da Democracia Participativa na cidade de Uberlândia foi positiva ao possibilitar a abertura para a participação da população nas discussões e na luta ao acesso aos direitos fundamentais como moradia digna, saúde, educação, cultura e melhor infra-estrutura dos bairros periféricos.

No atendimento à infância uberlandense de 0 a 6 anos pode-se afirmar que a Democracia Participativa proposta pela gestão Zaire Rezende (1983-1988) promoveu o aumento no quantitativo de creches comunitárias e de turmas pré-escolares. O município assumiu a pré-escola na integralidade, constituiu uma equipe de excelência para atuar na formação dos profissionais, estruturou uma proposta filosófica e pedagógica para a pré-escola. Porém, para a maioria da população periférica as grandes pautas discutidas nas assembleias não saíram do papel, é o que demonstra os argumentos de Ferreira

(...) A gestão Democracia Participativa começou a se desgastar aos poucos com um processo de descrença, a exemplo do descrédito da população em algumas associações representativas, porta-vozes privilegiados da comunidade no poder público entre 1983 e 1988, o que foi um determinante para o declínio dessa proposta política. (FERREIRA, 2010, p.67).

Além da descrença da população na Democracia Participativa e nas associações representativas, que não tinha as principais reivindicações atendidas, o partido PMDB encontrava resistência da própria bancada, além da forte oposição do PDS, apoiados pela imprensa local. Em 15 de novembro de 1988, Virgílio Galassi retornaria à prefeitura de

Uberlândia ganhando as eleições municipais contra o candidato apoiado por Zaire Rezende, Luiz Alberto Rodrigues, então deputado estadual vigente.

Em um período crítico, pós-ditadura militar o desejo de mudança era evidente, no campo educacional necessitava-se romper com práticas tradicionais de ensino da criança pequena, para que o processo ensino-aprendizagem fosse significativo. Dessa maneira, observa-se que a memória coletiva da equipe de profissionais que atuaram na pré-escola, envolvia um sentimento de pertencimento ao grupo, de que a participação popular proposta pela democracia participativa era importante para o desenvolvimento da escola e ainda mais, eles acreditavam na formação docente como fundamento para as mudanças que se aspiravam.

Concluindo o capítulo, considera-se que a educação pré-escolar no contexto da democracia participativa, com os limites, os avanços e as contradições foi positiva. Comprometidos com os ideais e o sentimento de mudanças, os profissionais foram os protagonistas da educação pré-escolar no município de Uberlândia, com infra-estruturas precárias e recursos escassos eles “desbravaram a educação infantil” na cidade (1983-1988). Além disso, engajaram com a proposta de educação significativa e transformadora, trabalharam com as crianças das classes populares em regiões periféricas e não se conformaram em criar uma “educação pobre para as crianças pobres” (ASSIS, 1984, p.71). Imersos com as propostas construtivistas que chegaram a partir da década de 1970 no Brasil, fizeram a diferença no ensino das crianças.

No próximo capítulo reflete-se as ações desenvolvidas na pré-escola no período denominado de democracia participativa: A formação docente, a construção da Proposta Provisória Curricular do pré-escolar-1987, o planejamento diário, a metodologia e as atividades pedagógicas desenvolvidas.

CAPÍTULO IV-AS AÇÕES CONCRETAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM UBERLÂNDIA (1983-1988)

Este capítulo tem como objetivo apreender as ações concretas que promoveram a formação docente para atuar nesse segmento, os aspectos teóricos que fundamentaram essa opção e os impactos na proposta curricular provisória para a pré-escola.

Sob a liderança de Cardoso um grupo de excelência foi formado com 14 professores experientes que atuaram na formação docente. Nesse contexto, era importante a mudança na forma de pensar o ensino e a aprendizagem das crianças da pré-escola, de não reproduzir as práticas mecanizadas do ensino fundamental.

Nesse sentido, considera-se essencial o questionamento de Kramer (2002) “como formar crianças a não ser formando e transformando nesse processo?” (KRAMER, 2002, p.126), era importante reconstruir a identidade do profissional da educação infantil, historicamente destituído do caráter de profissional. A profissão de professor da primeira infância é marcada como o exercício da maternagem, de um cuidar que não precisa ser pensado. Assim, a formação docente na pré-escola (1983-1988) fundamentada teoricamente com os pressupostos construtivistas, com leituras coordenadas das obras de Piaget (1896-1980), Freinet (1896-1966), Emilia Ferreiro (1937) etc, realizada e refletida no trabalho cotidiano com as crianças, reconhecia que o professor da pré-escola era um sujeito formador e que também estava em processo constante de formação. Por esse ângulo, estabeleceu as ações concretas para que a mudança fosse efetiva.

Esse cenário foi favorável à construção da proposta Curricular Provisória para o Pré-Escolar-1987, surgiu da necessidade de organizar a experiência docente discutidas nos grupos de formações. A palavra provisória remetia a ideia de processo, de rever concepções na formação das crianças de 4 a 6 anos. Desse modo, foram sistematizadas as ações da equipe, o embasamento teórico, as áreas do conhecimento e de conteúdos. Em conformidade com os pressupostos da democracia participativa a Proposta Curricular Provisória reconhecia a força da coletividade, incluiria os interesses e as necessidades da comunidade, deveria assim, considerar e valorizar os conhecimentos das crianças advindas das classes populares.

4.1 - Formação dos profissionais da pré-escola 1983-1988.

Conforme mencionado no capítulo II, em meados da década de 1980, o município de Uberlândia assumiu a pré-escola, que passou a compor a Secretaria Municipal de Educação. Cardoso foi convidada a assumir a coordenação da Divisão do Pré-Escolar em uma migração do MOBRAL para a educação infantil. O principal objetivo do Projeto Municipal de Educação Pré-Escolar era atender as crianças de 4 a 6 anos “o objetivo era esse, era fazer, era criar, instalar um atendimento que atendesse pedagogicamente a especificidade da criança nessa faixa etária.” (CARDOSO, 2020, p.210).

Na direção do MOBRAL, Cardoso conheceu diversos pesquisadores da área, participou de congressos, dialogou com os professores da Universidade, com a formação em Psicologia pode aprofundar os estudos relacionados ao desenvolvimento infantil. Cardoso (2020) cita o que o diferencial da equipe foi organizar a estrutura das escolas de educação infantil no município e atuar na formação dos professores.

A ex-coordenadora do pré-escolar comenta que assumiu o cargo administrativo e o foco principal na gestão era a parte pedagógica, onde ela se identificava. Montou uma equipe de assessoria pedagógica com 14 supervisores para coordenar as turmas pré-escolares nos bairros, equipe que considerava de excelência, as turmas foram divididas em pequenos núcleos e uma liderança pedagógica foi destinada a um grupo de escolas pertencentes a bairros vizinhos. Em entrevista concedida ao jornal *Participação* Cardoso discutiu que

fez-se necessário então criar uma assessoria pedagógica com 14 elementos supervisores, além de uma análise do quadro de pessoal, a nível de professores, servidores e pedagogos (...) quanto a melhoria da qualidade do ensino, a primeira medida foi a formação de uma equipe consistente que fosse capaz de estudar, planejar e avaliar as atividades desenvolvidas” (A Nova Dimensão do Pré-Escolar. *Participação*, 1984. p.04).

A assessoria pedagógica foi preparada com muitos cursos, Cardoso compartilhou os conhecimentos adquiridos na época do MOBRAL. Para a formação da equipe contou com o auxílio dos pesquisadores da área, buscaram referências de profissionais e experiências de outras instituições de educação infantil, além de contatos com profissionais de Belo Horizonte e São Paulo.

A ênfase principal era a formação de uma equipe de assessoria pedagógica, composta por professores mais experientes, que pudessem auxiliar o corpo docente, assim, um grupo de professores ficava sob a responsabilidade de um assessor pedagógico. Os coordenadores tiveram uma formação intensa com a liderança de Cardoso, leitura das obras de Célestin Freinet, Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Constance Kamii, Madalena Freire, Sônia Kramer etc. Era um trabalho árduo e diário.

Os assessores pedagógicos visitavam as unidades e auxiliavam no trabalho docente, formavam os grupos de leitura e de estudos, propunham questionamentos, pensavam a prática pedagógica, estruturavam metodologias diferenciadas e auxiliavam no planejamento dos professores

existia uma ênfase muito grande na formação de uma equipe de assessoria pedagógica que fosse composta por professores mais experientes e que pudessem ajudar o grupo de professores, um grupo de professores que ficassem na responsabilidade deles, isso que acontecia que era praticamente diariamente, porque esses assessores pedagógicos visitavam essas unidades e ajudavam no trabalho, ajudavam a questionar, a implantar novidades, a estruturar um pouco melhor o planejamento dos professores, a construir sentido naquilo que estava sendo feito e tinha as formações mais amplas que eu estava sempre na liderança, eu era uma das pessoas que tinha sempre uma palavra nesse sentido de ensinar a fazer um planejamento, de discutir aspectos do desenvolvimento infantil, de discutir estratégias, metodologias de trabalho, porque paralelo a isso nós também estávamos buscando, estávamos em uma formação muito intensa pessoalmente e fazíamos esse movimento e quais eram as questões principais que nós entendíamos? Queríamos muito que os professores lessem, que eles pudessem ter acesso a livros. Muitos professores não tinham esse costume de ler, precisávamos ensinar e muitas vezes, nós gastávamos horas com os professores, lendo com eles. Uma pessoa mais experiente em um grupo lendo com os professores e conversando. (...) (CARDOSO, 2020, p.211-212)

Nas palavras de Cardoso (2020), os assessores estavam em uma formação intensa pessoal e faziam o movimento diário de formar os profissionais, de propor estratégias de ensino e de aprendizagem, de pensar o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, era necessário criar o hábito diário de leitura com os professores, domínio fundamental para o exercício da docência, a questão principal era fazer com que os professores lessem, nesse sentido, a formação nas escolas consistia na leitura coordenada pelos assessores pedagógicos, que liam e refletiam sobre os assuntos coletivamente.

Para Ferreira (2019) assessora pedagógica da época os estudos com os supervisores eram semanais, as leituras das obras eram realizadas coletivamente sob a liderança da Coordenadora, refletiam os estágios do desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas, após os estudos sistemáticos, os assessores organizavam uma proposta de trabalho com os professores. Confirma-se na fala de Ferreira

Já tinha falado isso, os dois teóricos que embasaram a nossa prática eram Célestin Freinet e Jean Piaget, então havia 11 supervisores que coordenavam, cada um coordenava duas ou três escolas pequenas. E nós tínhamos reuniões mensais, não, semanais com a coordenadora geral da Educação Infantil que era a Olga Lara Cardoso, ela coordenava os estudos. Fazíamos as leituras, tínhamos a nossa prática, discutíamos tudo e montávamos os estudos para os professores. Era muito bom.

(...)

Pesquisadora: E como foi essa formação? Esses cursos, a senhora disse que eram mensais, semanais...

FERREIRA: As reuniões com a Olga eram semanais, de quinze em quinze dias, porque estudávamos com ela.

Pesquisadora: Estudo das obras?

FERREIRA: Freinet, Piaget e no final Vigotsky, então, tinha um estudo de planejamento. E fazíamos os estudos com os professores nas escolas, e as vezes reuniam todos em uma escola chamada na época de Criança Feliz, que é aqui na Rio Branco, essa escola chama hoje, acho que Estela, foi uma professora lá da UFU, professora Estela. Era maravilhoso, você sentia segurança nos cursos, funcionávamos como agentes multiplicadores. (FERREIRA, 2019, p.224).

Ferreira (2019) ainda acrescenta que o amor pela educação infantil começou naquela época com os estudos de diferentes autores coordenados por Cardoso. Os assessores pedagógicos atuavam como multiplicadores e realizavam um trabalho itinerante nas escolas, além de atuarem no campo pedagógico, de garantir o desenvolvimento da proposta curricular na rede, eles eram responsáveis também por questões administrativas, distribuição das merendas, de acordo com as nucleações de atendimento e de assessoria.

Nos grupos de estudos com os assessores pedagógicos, os professores discutiam os problemas enfrentados em sala de aula, as dificuldades de cada criança, relacionavam a leitura das obras com o que acontecia no cotidiano escolar, se havia sentido o processo ensino-aprendizagem, se não fosse significativo, a prática deveria ser repensada. Os encontros formativos também ocorriam com todos os profissionais municipais que trabalhavam com o ensino pré-escolar.

Também no depoimento de Andrade (2019) havia ênfase nos estudos, cursos e leitura das obras

Tinha muito curso, a prefeitura ela propiciava muito curso mesmo, assim, para trabalharmos, por exemplo, ela ensinava atividades, tinha época de leitura de livros, tínhamos muitos cursos, parava direto, parava ali uma semana, três dias e nós estudávamos. (ANDRADE, 2019, p.205).

Andrade (2019) ressalta vários cursos propostos pela prefeitura municipal, paradas pedagógicas para a formação coletiva, de três dias, de uma semana, conforme registrado pelo Jornal Correio de Uberlândia o 1º Encontro sobre a Educação Pré-Escolar no município.

FIGURA 4- Encontro sobre a Educação Pré-Escolar será encerrado dia 27. *Jornal Correio de Uberlândia*. 1984

Encontro sobre Educação Pré-Escolar será encerrado dia 27

Cento e quarenta pessoas, entre professores, funcionários de escolas e equipe da Secretaria Municipal de Educação, estão participando desde a manhã do dia 23, do 1.º Encontro de Equipe do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, cuja finalidade principal é abrir o processo de reflexão e discussão em torno desse programa, que atinge atualmente três mil crianças de 4 a 6 anos.

Além disso, o encontro, que prossegue até o dia 27 de abril nas dependências da Abracec, vai tratar também de aspectos ligados à filosofia de educação da Secretaria e viabilização prática do trabalho com a criança e a comunidade, com planejamento e definição de metas relacionadas à prática pedagógica e de participação comunitária.

Segundo o Secretário de

Educação, Nelson Bonilha, o encontro será de vital importância para o aprimoramento do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, que à época de sua posse, fevereiro de 82, contava com 42 salas de aula. No final de 1983 havia 62 salas e este ano o número foi ampliado para 130 salas, atendendo três mil crianças de 4 a 6 anos em dezenas de bairros de Uberlândia.



Os resultados do 1.º encontro serão de vital importância para o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar. 173

Fonte: Encontro sobre a Educação Pré-Escolar será encerrado dia 27³⁰. *Jornal Correio de Uberlândia*. Abril, 1984, p.01.

³⁰ Encontro sobre Educação Pré-escolar será encerrado dia 27

Cento e quarenta pessoas, entre professores, funcionários de escolas e equipe da Secretaria Municipal de Educação, estão participando desde a manhã do dia 23 do 1º Encontro de Equipe do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, cuja finalidade principal é abrir o processo de reflexão e discussão em torno desse programa, que atinge atualmente três mil crianças de 4 a 6 anos.

Além disso, o encontro, que prossegue até o dia 27 de abril nas dependências da Abracec, vai tratar também de aspectos ligados à filosofia de educação da Secretaria e viabilização prática do trabalho com a criança e a comunidade, com planejamento e definição de metas relacionados a prática pedagógica e de participação comunitária. Segundo o Secretário de Educação, Nelson Bonilha, o encontro será de vital importância para o

O primeiro encontro dos profissionais da pré-escola ocorreu em abril de 1984 e foi noticiado nos jornais *Correio e Primeira Hora*, uma semana de formação para discussão e reflexão do programa. O encontro consistia em abordar a diretriz filosófica da educação, planejamento e pensar a prática pedagógica que incluísse a criança e a comunidade. Na reportagem o secretário de Educação da época Nelson Bonilha não deixa de comentar o aumento significativo do número de salas do pré-escolar na gestão Zaire Rezende, ampliando para 3000 crianças no final do ano de 1983, meta do governo PMdebista na cidade.

Na imagem os profissionais da pré-escola não posaram para a foto, estavam concentrados com os cadernos de anotações, o foco principal era o estudo. Para Kossoy (2012), a análise iconográfica deve conter além da legenda técnica (data, época, local de publicação, fotógrafo) a legenda contextual, envolve estabelecer a relação da imagem com o contexto de sua produção “isso significa que essas relações se desenvolvem entre o que vemos na imagem e tudo aquilo que lhe é externo, o extra quadro espacial e temporal que iremos explorar, por meio da pesquisa histórica e iconográfica.” (KOSSOY, 2012, p.106), é considerar o momento histórico específico da produção da imagem vinculado ao contexto social, cultural, econômico, político etc. Na imagem infere-se conforme as narrativas, que o momento era de uma formação sistematizada com todos os profissionais da pré-escola, de uniformizar a proposta, nesse cenário, sem desviar a atenção, os estudos e as leituras eram importantes para transformar o ensino pré-escolar.

O segundo encontro de Professores da Pré-Escola do município ocorreu no dia 26/07/1984, tinha como discussões: Psicomotricidade e Tema Gerador, na notícia intitulada Professores debatem a prática educacional. *Jornal Primeira Hora*, retomam as discussões ocorridas no I Encontro e os estudos sobre a Alfabetização na pré-escola, além de refletir a proposta educacional do município para o pré-escolar, participaram do encontro 125 profissionais da área.

A formação contou com o professor Floriano Ferreira de Carvalho que trabalhou o tema Psicomotricidade, propôs exercícios com os professores relacionados à coordenação

aprimoramento do Programa Municipal de Pré-Escolar, que à época de sua posse, fevereiro de 82, contava com 42 salas de aula. No final de 1983 havia 62 salas e este ano o número foi ampliado para 130 salas, atendendo três mil crianças de 4 a 6 anos em dezenas de bairros de Uberlândia. (Encontro sobre a Educação Pré-Escolar será encerrado dia 27 ³⁰. *Jornal Correio de Uberlândia*. 1984, p.01).

motora, sociabilidade e desenvolvimento do equilíbrio, após o curso, os professores foram avaliados. Ana Luiza Smolka da Universidade de Campinas discutiu o Tema Gerador, aquisição da linguagem escrita, e a aquisição da linguagem escrita pela criança antes da alfabetização. Na entrevista Smolka acrescenta que “o trabalho do professor seria criar condições dentro da sala de aula para que a criança possa ampliar e organizar a sua própria vivência. O professor participa com tudo o que a criança vive” (Professores Debatem a Prática Educacional, *Jornal Primeira Hora*, 1984, p.04). Para a pesquisadora, a criança aprendia a ler por meio do lúdico e da literatura infantil, partindo de uma prática significativa a criança e o professor participariam desse movimento.

FIGURA 5-. Secretaria Melhora Ensino Pré-Escolar. *Jornal Participação*. 1986

8 - Educação/Saúde



As professoras da rede municipal de pré-escolar participam periodicamente de cursos de reciclagem, desenvolvendo atividades teóricas e práticas

Secretaria melhora ensino pré-escolar

A qualidade do ensino. Esta a meta que orienta este ano as ações da Divisão de Pré-escolar da Secretaria Municipal de Educação, priorizando principalmente a capacitação do professor e da equipe de supervisão.

Quem informa é a coordenadora da divisão, Olga Lara Cardoso, ao esclarecer a opção como forma de promover o melhor atendimento, tanto a nível de rede física como de recursos humanos.

No primeiro aspecto - prédios adequados para o desenvolvimento do ensino - a Secretaria de Educação vem investindo. Inaugurou recentemente o Pré-escolar do Jardim das Palmeiras, assegurando o ensino a 80 crianças daquela comunidade. Outras três novas escolas nos bairros Segismundo Pereira, Santa Luzia e Pampulha serão entregues brevemente.

Quanto à reciclagem e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no setor, a Divisão de Ensino de Pré-escolar realiza ciclos de estudos. No início deste ano professoras e equipe de supervisão estiveram reunidas debatendo e avaliando aspectos mais teóricos da metodologia no desenvolvimento da criança.

Em abril passado a ênfase foi dada à parte prática, quando a convite da Secretaria de Educação do Município esteve participando do curso Bethoven Teixeira, da Secretaria de Educação e Cultura de Uberaba e animador cultural do projeto brinquedoteca no "Circo do Povo".

Desenvolvida a partir de 12 oficinas, entre elas, de jogos e sucatas, teatro e bonecas, artes plásticas, a brinquedoteca é uma idéia sueca. Na definição do brinquedista Bethoven Teixeira, "é o lugar de crescimento pessoal, onde a criança brincando está desenvolvendo todas as suas potencialidades e onde os adultos brincando com as crianças permanecem com o espírito lúcido que permite um encontro com as crianças. É um encontro de gerações e de crescimento de cada uma das pessoas".

Essa troca de experiência proporciona à equipe da Divisão de Ensino de Pré-escolar uma análise do que pode ser adaptado na metodologia desenvolvida pela Secretaria de Educação do Município.

Fonte: Secretaria melhora Ensino Pré-Escolar. *Participação*³¹. 1986. p.08.

A matéria do jornal intitulada de Secretaria melhora o Ensino Pré-Escolar “as professoras da rede municipal participam periodicamente de cursos de reciclagem desenvolvendo atividades teóricas e práticas.” (Secretaria melhora Ensino Pré-escolar, *Participação*, 1986, p.08). Na notícia supracitada, Cardoso (2020) argumentava que a prioridade era a formação de professores e supervisores, para isso, periodicamente os profissionais participavam de cursos de aperfeiçoamento.

Na imagem percebe-se outra proposta diferente do 1º encontro, era importante o movimento, a ação dos professores, pulando pneus, brincando, que reconhecessem a importância do brincar no processo ensino-aprendizagem, era preciso quebrar o paradigma da estrutura do ensino fundamental reproduzida na pré-escola. Nessa perspectiva, para analisar as imagens é necessário uma visão multidisciplinar, segundo Kossoy (2012) é a reconstrução de uma “micro-história” para cada imagem, dessa forma, envolve reconhecer o que é externo “o circunscrito de ordem social, cultural, político, econômico, que envolveu o tema no instante em que se deu o registro, isto é, no momento de sua gênese, suas condições de produção, assim como a história própria do assunto independente da representação”. (KOSSOY, 2012, p.106), a imagem presume que a proposta da formação docente não era somente teórica, tinha

³¹Secretaria melhora ensino pré-escolar

A qualidade do ensino. Esta a meta que orienta este ano as ações da Divisão de Pré-escolar da Secretaria Municipal de Educação, priorizando principalmente a capacitação do professor e da equipe de supervisão.

Quem informa é a coordenadora da divisão, Olga Lara Cardoso, ao esclarecer a opção como forma de promover o melhor atendimento, tanto a nível de rede física como de recursos humanos.

No primeiro aspecto – prédios adequados para o desenvolvimento do ensino – a Secretaria de Educação vem investindo. Inaugurou recentemente o Pré-escolar do Jardim das Palmeiras, assegurando o ensino a 80 crianças daquela comunidade. Outras três novas escolas nos bairros Segismundo Pereira, Santa Luzia e Pampulha serão entregues brevemente.

Quanto à reciclagem e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no setor, a Divisão de Ensino de Pré-escolar realiza ciclos de estudos. No início deste ano professoras e equipe de supervisão estiveram reunidas debatendo e avaliando aspectos mais teóricos da metodologia no desenvolvimento da criança.

Em abril passado a ênfase foi dada à parte prática, quando a convite da Secretaria de Educação do Município esteve participando do curso Bethoven Teixeira, da Secretaria de Educação e Cultura de Uberaba e animador cultural do projeto brinquedoteca no “Circo do Povo”.

Desenvolvida a partir de 12 oficinas entre elas de jogos e sucatas, teatro e bonecas, artes plásticas, a brinquedoteca é uma ideia sueca. Na definição do brinquedista Bethoven Teixeira “é o lugar de crescimento pessoal, onde a criança brincando está desenvolvendo todas as suas potencialidades e onde os adultos brincando com as crianças permanecem com o espírito lúcido que permite um encontro com as crianças. É um encontro de gerações e de crescimento de cada uma das pessoas”.

Essa troca de experiências proporciona à equipe da Divisão de Ensino de Pré-escolar uma análise do que pode ser adaptado na metodologia desenvolvida pela Secretaria de Educação do Município. (Secretaria melhora Ensino Pré-Escolar. *Participação*³¹. 1986. p.08).

uma parte prática, um ativismo do professor, uma dinâmica que reconhecesse as especificidades das crianças da pré-escola.

Após intensos estudos da parte teórica relacionados à metodologia do desenvolvimento da criança, foi proposto para os docentes e os assessores pedagógicos a parte prática com 12 oficinas, incluindo, jogos, teatro, bonecas, sucatas etc. O palestrante conforme noticiado, cita a importância do brincar na formação das crianças e que o professor deveria participar desse movimento. Assim, a proposta considerava que por meio das brincadeiras a criança desenvolve integralmente, o formador propunha que as professoras brincassem com as crianças. A imagem dos profissionais pulando os pneus e brincando condiz com a notícia.

Além disso, remete-se à concepção de criança de Cardoso (2020), a criança é um sujeito que aprende por meio do brincar, por meio do movimento do corpo, o brincar como direito da criança deve ser assegurado. Dessa maneira, contraria a concepção de educação pré-escolar muito difundida na época, de preparação para o ensino fundamental, de manter a criança pequena sentada e sem movimento.

Conforme Kishimoto (2002) as formações de professores que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos, devem respeitar a especificidade da educação infantil, para evitar práticas de escolarização precoce, para isso, os cursos de formação deveriam incluir o brincar e refletir os espaços de aprendizagem,

compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras. (KISHIMOTO, 2002, p.107).

Para a mesma autora, compreender a construção do conhecimento pela criança é etapa importante na formação docente, de pensar os campos de saber considerando a dinamicidade da criança, um ser em movimento e fundamentalmente a inclusão das artes e do brincar no fazer pedagógico.

Dessa forma, Cardoso (2020) assim como Kishimoto (2002) consideravam como base para a formação docente o estudo da epistemologia do conhecimento, era necessário conhecer a especificidade da educação infantil, de repensar a estrutura da pré-escola de cunho preparatório e da alfabetização precoce. Nessa concepção, os profissionais da pré-escola

assumiram o compromisso com o ensino e que incluíssem o brincar nesse processo. Para isso, várias oficinas foram realizadas com os profissionais da pré-escola: jogos, brincadeiras, teatros, construção de bonecos e de brinquedos usando sucatas “aprender com as crianças, valorizando a narrativa, para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas.” (KRAMER, 2002, p.128), a formação de professores transpõe a aprendizagem de técnicas didatizadas, supõe reconstruir vivências repletas de significados, considerando as especificidades da infância e do brincar como forma de construção do conhecimento.

Para os professores os cursos eram uma formação continuada em serviço, no local e fora, Gonçalves professora da pré-escola 1983-1988 discute que havia um momento contraturno, uma jornada extra, que além da docência em um período, no outro turno os profissionais se encontravam para o estudo. A prefeitura também investia em encontros quinzenais e mensais, todos profissionais da pré-escola se reuniam em uma escola central denominada de Criança Feliz, dividiam-se as áreas dos conhecimentos para estudo.

(...) Entrávamos na rede e tínhamos que estudar Jean Piaget, a questão da psicogênese e tudo, estudávamos Emilia Ferreira, Ana Smolka, a questão das tentativas de escrita da criança, livre e espontânea, localizar as crianças pré-silábicas, silábicas, silábicas alfabéticas e alfabéticas, e estudávamos. Era uma formação geral e parava, tinha uma parada assim, como dizer, pedagógica de estudo. O professor tinha que ter o domínio do conteúdo, era uma sabatina que passava esses professores, que além de estudar com o supervisor, tinha uma sabatina desses conteúdos, um teste para ver como que estava a compreensão desses conteúdos. Então, nós víamos o método natural I e II de Celestin Freinet, as técnicas de Celestin Freinet que eram o desenho livre, o livro da vida, as correspondências, aplicávamos nas nossas escolas. O professor era mais valorizado, tanto é que, naquela época o professor chegava a ganhar de 9 a 8 salários mínimos de tanto que ele era valorizado, investia, eram poucas escolas. Hoje o número do funcionalismo quase ultrapassa seis mil, naquela época tinha um investimento no profissional, assim, de qualificá-lo melhor, entendeu? Nesse sentido. (GONÇALVES, 2019, p.230-231)

Percebe-se na fala de Gonçalves que ao ingressar na rede municipal o professor deveria estudar as obras de Jean Piaget, a psicogênese, como era o processo de aquisição do conhecimento pela criança e compreender os estágios; Emilia Ferreiro, estudo da psicogênese da língua escrita, de valorizar a tentativa de escrita das crianças; Constance Kamii com a matemática; Ana Smolka com os processos de leitura e também o estudo do Método Natural I

e II de Celestin Freinet que contempla o desenho livre, o texto livre, os passeios, as correspondências etc. Era uma formação geral e específica ao propor a reflexão da prática pedagógica interligada com a teoria estudada. Após os estudos os professores passavam por uma avaliação escrita e também oral para verificar a compreensão dos temas trabalhados.

Nos ciclos de estudos, os assessores pedagógicos organizavam uma programação mensal para a formação docente, em folhas manuscritas e mimeografadas continham, data, horário, assunto, estratégia, objetivo e material bibliográfico. No material cedido pela professora Maria Cristina Oliveira, havia roteiros de estudos referentes aos anos de 1987 a 1991. Em relação aos anos de 1987-1988 as obras trabalhadas foram: Método Natura I e II de Célestin Freinet; A paixão de conhecer o mundo de Madalena Freire; Emilia Ferreiro; Jean Piaget e textos da Sônia Kramer.

A programação de estudo da Divisão de Educação Pré-escolar realizada no período de 19 a 23 de outubro de 1987 pode ser contemplada na figura 6, constata-se reflexões da obra de Celestin Freinet Método Natural I relacionado ao processo de alfabetização e ao tema gerador.

FIGURA 6- Programação de Estudo. Divisão de Educação Pré-Escolar 19 a 23/ out/1987

Prefeitura Municipal de Ubatubã
 Secretaria Municipal de Educação
 Divisão de Educação Pré-Escolar
 Programação do Estudo dos Prof^{as} do Método I
 Período: 19 a 23/out/87 Local: P.M. Custódio Azevedo Horário: 7:00 às 11:30 hs (manhã)
 Coordenadora: Iris Eli S. Rezende Horário: 13:00 às 17:30 hs (tarde)

Data	Horário	Assunto	Estratégia	Objetivo	Materiais Bibliográficos
19/10	7:00-9:00 13:00-11:00	Metoda-	Exposição - Discussão	Situar os participantes qto a programação a ser desenvolvida	Programa
19 a 21/10	19/10 7:00-11:30 14:00-17:30 20 e 21/10 7:00-9:00 9:15-11:30 13:00-15:00 15:15-17:30	Alfabetização	Individual Cada participante apresentará uma parte do livro, ouvindo tendo em vista as questões levantadas; Grupo Ao longo das apresentações o grupo contribuirá, discutindo e completando as ideias	<ul style="list-style-type: none"> Discutir alfabetização de acordo com Freinet; Responder as dúvidas sobre alfabetização segundo Freinet. 	Método Natural I - A. Após digitação de Freinet
22/10		Alfabetização	Panel	Concluir a discussão segundo Freinet	Cartões com perguntas

Figura 7- Programação de Estudo. Divisão de Educação Pré-Escolar 19 a 23/ out/1987

Data	Horário	Assunto	Estratégia	Objetivo	Material e Bibliografia
22/10		Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> . duplas e trios . Painel - fechamento 	<ul style="list-style-type: none"> . Responder as dúvidas sobre alfabetização, pensando na nossa prática; . Criar subsídios p/ trabalhar alfabetização na sala de aula do Pré-Escolar Municipal 	
23/10	7:00-9:00 13:00-15:00	AV. no Método Natural - Tema gerador	exposições e discussão (sus)	Fazer um rescapitulamento do trabalho com língua escrita no Tema gerador	
	9:15-11:00 15:15-17:00	Mensagem	<ul style="list-style-type: none"> . individual . ler a mensagem . painel 	Propiciar reflexão quanto a compreensão do que Freinet quer p/ suas c/	
23/10	11:30-13:00 17:00-18:30	Avaliação do Estudo	Individual e por escrito		

Fonte: Arquivo Pessoal de Maria Cristina Oliveira. 1987.

Verifica-se na programação de estudo, que cada integrante do grupo de professores deveria apresentar uma parte do livro individualmente, o grupo acrescentaria complementando as ideias, ou seja, a apresentação individual pressupunha a leitura do texto realizada pelo docente. A alfabetização seria refletida conforme a metodologia de Freinet e as dúvidas elencadas de acordo com o mesmo autor. Em duplas ou trios seria confeccionado um painel coletivo para responder as dúvidas e refletir a prática pedagógica, além de criar alternativas para trabalhar a alfabetização na sala do pré-escolar. A assessora pedagógica de forma expositiva e dialógica refletiria a língua escrita conforme o tema gerador. Logo após, o professor deveria analisar individualmente a compreensão da proposta de Freinet para as crianças e por fim responderia uma avaliação individual e por escrita. A avaliação do tema trabalhado pode ser vislumbrada na Figura 8. Na Figura 9 ressalta-se a Autoavaliação docente anual.

FIGURA 8- Estudo dos Professores do Roteiro VII: Tema Gerador. Divisão de Educação Pré-Escolar 1987.

Maria Cristina
23.06.87

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ESTUDO DOS PROFESSORES DO ROTEIRO VII:
ASSUNTO:- TEMA GERADOR

Escolha a alternativa que, na sua opinião, é a mais adequada.

1. () Temas geradores se referem a assuntos levantados pelos alunos e através dos quais, os professores iniciam seu trabalho com o fim de considerar sempre o interesse e necessidade dos alunos, evitando assim uma imposição de fatos " que não sejam do universo e/ou interesse destes.

(X) Temas geradores são todos aqueles fatos que numa relação pessoal ou de grupo provocam interesse, geram discussões e conseqüente aprendizagem.

() Temas geradores são os vários conteúdos que se deseja ensinar a alguém e que no transcurso da atividade escolar, os professores se aproveitando de questionamentos e comentários dos alunos, vão introduzindo-os no trabalho.

2. (X) Temas geradores surgem constantemente na relação das pessoas ou dos grupos, impulsionando os diálogos e aprendizagem dos seres humanos.

() Temas geradores aparecem de assuntos polêmicos surgidos nos diálogos e que os professores podem aproveitar para lançar conteúdos em sala.
↳ gera polémica.

() Temas geradores são trazidos sempre pelos alunos.

3. () Temas geradores advêm das várias situações criadas em sala de aula.

() Temas geradores surgem na vida particular dos alunos e eles vão trazendo para a escola na sua fala, e os professores vão captando na medida em que conversam com eles.

(X) Temas geradores surgem em qualquer momento e em qualquer lugar.

4. () O professor deverá ter o domínio de todos os conteúdos que serão transmitidos para os alunos. (F)

() O professor deverá trabalhar com as crianças somente os conteúdos que ele " souber, evitando assim, insegurança e o risco de repassar coisas erradas. (F)

(X) Não é necessário que o professor domine todos os conteúdos de imediato. As suas dúvidas poderão ser pesquisadas juntamente com as crianças.

Fonte: Arquivo Pessoal de Maria Cristina Oliveira. 1987

Figura 9 – Autoavaliação Anual da Formação. Divisão de Educação Pré-Escolar 1987.

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL _____

PROFESSORA: _____

TURMA: _____

- Faça uma auto avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano, dando os itens abaixo relacionados.

- a- relacionamento com os alunos
- b- relacionamento com os pais-comunidade
- c- relacionamento com os colegas professores, cantineiras, supervi

- O diagnóstico ajudou em seu trabalho?

Sim Não mais ou menos

Justifique e proponha.

- Você desenvolveu um bom trabalho com Tema Gerador? Justifique co
reza.

- O processo de construção está claro para você? Exemplifique.

- Você conseguiu realizar um planejamento de seu trabalho, aliando
a e prática? Discorra sobre isto.

- Que item da proposta você julga necessitar de maior aprofundam

- Quais as dificuldades que você encontra em seu trabalho?

- Avalie sua melhor contribuição no trabalho deste ano.

- Para o próximo ano você tem proposta de mudança em seu trabalho?
reza.

Fonte: Arquivo Pessoal de Maria Cristina Oliveira.1987.³²

Constata-se na programação de estudos conforme narrativa de Gonçalves (2019), os docentes faziam leituras das obras e passavam por uma avaliação para verificar a compreensão teórica. Também no roteiro de estudos observa-se que a teoria estudada deveria ser repensada com a prática dentro da sala, confirma o depoimento de Cardoso (2020), domínio da leitura pelo docente, para que a mudança de mentalidade e principalmente da prática pedagógica fosse efetiva.

Após cada ciclo de estudos realizados pela assessoria pedagógica, os professores eram avaliados com perguntas objetivas ou questões abertas individuais. A autoavaliação anual traz questões reflexivas: o relacionamento professor-aluno, equipe escolar e comunidade. As questões pedem exemplos, justificativas e propostas de mudanças. A prática deveria ser refletida com a teoria estudada durante o ano e a proposta de mudança do trabalho docente.

Assim como Kishimoto (2002), Kramer (2002) também reconhece que a formação dos profissionais da educação infantil, pressupõe conhecer as características das crianças

Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços de discussão da prática exige embeber a formação na crença de que não há “déficit” na criança, nem no profissional que a ela se dedica, a ser compensado; há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. (KRAMER, 2002, p.129).

³² Divisão de Educação Pré-Escolar

Pré-escolar Municipal:

Professor

Turma

-Faça uma auto avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano, avaliando os itens abaixo relacionados.

a)- relacionamento com os alunos.

b)- relacionamento com os pais-comunidade.

c)- relacionamento com os colegas professores, cantineiras, supervisão.

-O diagnóstico ajudou em seu trabalho? Sim, Não, Mais ou menos? Justifique e proponha.

-Você desenvolveu um bom trabalho com Tema Gerador? Justifique com clareza.

- O processo de construção está claro para você? Exemplifique.

- Você conseguiu realizar um planejamento de seu trabalho, aliando teoria e a prática? Discorra sobre isto.

-Que item da proposta você julga necessitar de maior aprofundamento?

- Quais as dificuldades que você encontra em seu trabalho?

- Avalie sua melhor contribuição no trabalho deste ano.

-Para o próximo ano você tem proposta de mudança em seu trabalho, esclareça

Nesse ponto de vista, parte do reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo, construtor de saberes, que possui uma maneira diferenciada de aprender, de criar e de imaginar. Desse modo, segundo Kramer (2002) a construção do conhecimento parte de um movimento coletivo, de reflexão da prática e troca de saberes plurais.

Conforme Cardoso (2020) a formação docente acontece na simplicidade, de situar o profissional da educação infantil em um contexto social e histórico, de repensar por meio de uma base teórica os saberes e as práticas concretas. Portanto, por meio da ação singela, da leitura em grupo, da discussão e da reflexão coletiva do fazer docente a transformação da pré-escola ocorria.

Torna-se significativo assinalar, que Kramer (2002) considera como um direito dos profissionais da educação infantil a formação em serviço, principalmente para aqueles que já trabalham com as crianças “compreender que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar.” (KRAMER, 2002, p.121), os processos formativos não devem ser esporádicos, a transformação significativa parte da reflexão permanente aliada a prática que deseja construir, uma formação que vá além da proposta de governo e se faça presente no cotidiano da educação infantil “com essas mudanças sempre de governo, muda as ideologias, muda as práticas, as pessoas vão perdendo o que aprendeu, sabe? (FERRREIRA, 2019, p. 226).

À vista disso, Kramer (2002) sugere que “um dos lugares privilegiados da formação precisa ser cada unidade (escola, creche e pré-escola), com grupos de discussões da prática, com horários para estudo e leitura, a fim de fortalecer cada unidade” (KRAMER, 2002, p.127). A formação é um movimento contínuo e permanente, desenvolvida na própria instituição de educação infantil fortalece o trabalho coletivo, permite questionar o cotidiano, as dificuldades e as potencialidades de cada criança, assim sendo, necessita-se de horário para o estudo, leituras, discussões entre o grupo. É um processo dialógico, ao formar a criança o profissional também se constitui enquanto sujeito, conforme constatado nas narrativas dos profissionais da pré-escola.

Nessa conjuntura, fez-se necessário mudar a forma de pensar a pré-escola, de transformar a mentalidade, o fazer pedagógico da pré-escola na narrativa de Cardoso (2020) era muito parecido com o ensino do 1º e do 2º ano, de forma tradicional, as crianças eram enfileiradas em carteiras desproporcionais, silenciadas “nós precisávamos quebrar todo esse paradigma e era impossível que fizéssemos isso porque as pessoas já estavam trabalhando e

acontecia muita coisa que nos desgostava muito.” (CARDOSO, 2020, p.212). Essa mudança de paradigma só era possível por meio dos estudos, da leitura e da formação docente. Nesse contexto, a ex-coordenadora do pré-escolar argumenta que as professoras se sentiam perdidas, foi necessário criar uma situação para que a mudança fosse efetiva, conforme já mencionado, foi acordado com a comunidade escolar que um dia da semana as crianças não teriam aulas para que a formação dos professores ocorresse, situação considerada emergencial “Nós invertemos a situação, porque queríamos que os próprios professores assumissem o comando e não que eles ficassem silenciosos e escutando alguém, então, foram muitos livros lidos.” (CARDOSO, 2020, p.212).

Diante dessas afirmativas, questionei aos entrevistados se a formação docente foi imposta ou de livre escolha. Todos afirmaram que foi imposta, porém, não perceberam de forma negativa, pelo contrário, argumentaram que foi necessário e de fundamental importância para a formação profissional e pessoal naquele momento.

Para Cardoso

Foi imposto, eu posso te contar o lado feio, alguns professores burlavam tanto, era uma minoria, mas eu acho importante comentar isso, entender que teve uma briga de ideias muito grande e que nós inclusive, no final, convidávamos essas pessoas a mudarem de setor, porque você precisava ficar em um lugar onde você se sentisse bem e nós precisávamos ter a liberdade de fazermos como nós entendíamos que tinha que ser feito, então, até isso foi feito e algumas pessoas foram trocadas de setor. Pessoas que víamos que tinha um problema ou que eram muito estruturadas para serem um professor de educação infantil, talvez em um 4º ano ou 3º ano, caberia melhor aquele modo de funcionar daquela professora, então nós fizemos também esse trabalho, de adequação. Contratamos muitas professoras recém-formadas, tínhamos uma crença que as professoras recém-formadas, embora não tivessem experiências, poderíamos jogar isso a favor para a educação infantil na época, porque elas estavam mais abertas a receber aquela mensagem diferenciada, entender que a educação infantil tem uma estrutura de funcionamento totalmente diferente do ensino fundamental, porque nós tínhamos dois problemas: a estrutura do ensino fundamental que era reproduzida para a educação infantil e a inexistência de educação infantil, que trazia certa ignorância com relação ao assunto, não tinha assim, muitas referências, sabe? Então, contratamos muitas professoras novinhas, professoras recém-formadas. (CARDOSO, 2020, p.213).

Verifica-se na narrativa de Cardoso, que houve o remanejamento de profissionais para outras áreas, aqueles que tinham uma postura rígida, com o perfil do ensino fundamental eram trocados de setor. A ex-coordenadora do pré-escolar participou da seleção de novos

professores, conforme noticiado no Jornal Correio em 1984, a preferência era docentes recém-formados. Comprova-se também na narrativa de Gonçalves (2019), o ingresso na rede municipal aos 14 anos de idade em 1984, participou da seleção na época, com uma prova teórica e prática, ministrando uma aula. Conforme Cardoso (2020) os professores recém-formados tinham uma vantagem de estarem abertos ao novo, de se adequarem a uma nova estrutura para a educação infantil, além disso, era necessário quebrar paradigmas, pois, a estrutura do ensino fundamental era constantemente reproduzida, aliada a falta de conhecimento e de referências no ensino pré-escolar.

Segundo Ferreira

(...) eu estava pensando hoje, antes de você vir. Estava pensando assim... Tem gente que gosta de falar que ela veio e impôs o Freinet, lembrei de uma fala do Marx, de Karl Marx, que ele falava assim: - tinha que tomar o poder, no começo impor porque o povo não entendia direito, estava na maior confusão, mas depois soltar as rédeas-. Acho que nós não tivemos tempo de soltar as rédeas, acho que foi imposto também, assim, dentro dessa lógica foi imposto, mas como não ia impor, iria deixar cada um fazer o que quisesse, tinha que ter um planejamento com a coordenação, e a ideia era soltar as rédeas depois, cada um caminhar por si, porque isso é autonomia. Faz parte da democracia, e o governo do Zaire era extremamente democrático e... , com essas mudanças sempre de governo, muda as ideologias, muda as práticas, as pessoas vão perdendo o que aprendeu, sabe? (FERREIRA, 2019, p.226).

De acordo com Ferreira (2019) a imposição foi fundamental e importante, os professores estavam perdidos, necessitavam de um norte, de planejamento com a coordenação. Na fala da depoente, a ideia era que os docentes desenvolvessem a autonomia, confirmado também na narrativa de Cardoso (2020).

Para Angotti (2001) as etapas que envolvem o trabalho docente consistem no planejamento, onde crenças, concepções e o referencial teórico são organizados e articulados com a proposta pedagógica, proposta que deve ser construída por todos que participam do contexto educativo “este trabalho coletivo e colaborativo é determinado por um ideal de formação” (ANGOTTI, 2001, p.56). Assim, a formação docente é o fio condutor de todo processo. Para a mesma autora, o professor não deve ser um executor de tarefas, e sim um sujeito reflexivo do seu fazer pedagógico “a perda de controle do próprio trabalho gera, no profissional, um estado de incertezas referentes a “o que”, “como” e “por que” fazer, induzindo-o a buscar soluções “seguras”, de caráter imediatista.” (ANGOTTI, 2001, p.57).

Nas palavras de Cardoso (2020), era preciso trazer o professor para o domínio que era dele, de criar o hábito da leitura e do estudo, de ser um sujeito autônomo e reflexivo, não apenas executor de tarefas e de atividades pedagógicas preparatórias para o ingresso no ensino fundamental. Ou seja, que a prática fosse fundamentada na teoria, de propostas significativas para as crianças e para que esse processo se concretizasse a formação de professores era fundamental.

Com base nas formações docentes, discussões e dificuldades dos professores surgiu a necessidade de construir uma proposta curricular, de sistematizar o trabalho desenvolvido na pré-escola. Os assessores pedagógicos e a coordenadora ficaram responsáveis pela redação do documento, que era constantemente avaliado e atualizado conforme as dúvidas e as sugestões que se destacavam nos grupos de formações. No próximo tópico discutiremos a Proposta Curricular Provisória-1987 para o pré-escolar.

4.2- Proposta Curricular Provisória 1987-Divisão do Pré-escolar (Apêndice A)

O documento intitulado de Proposta Curricular Provisória/87 foi dividido em três tópicos: I Introdução- Revelando nossas Crenças, II Falando sobre os teóricos que mais nos influenciam e III Discutindo sobre as áreas de desenvolvimento e as áreas do conhecimento.

A palavra Provisória despertou inquietação e perguntei na entrevista com Cardoso:

Pesquisadora: E a proposta pedagógica ela foi escrita por uma equipe? E porque provisória? Porque ainda estava discutindo?

CARDOSO: É bonito isso, porque sempre colocávamos provisória, isso era dedo meu, eu entendo as coisas muito como um processo e precisávamos naquela época, porque hoje discutimos processo com mais facilidade, quando falávamos em processo, naquela época, era difícil, em determinados grupos precisávamos definir, porque as pessoas da escola não entendiam essa questão de processo, então, quando chamávamos de provisória era para dar ideia de processo, o que fazíamos ali, estávamos experimentando muita coisa, fomos criando e nada era definitivo, quanto mais estudávamos, quanto mais montávamos a estrutura, mais percebíamos que aquilo... fazíamos dois anos de um jeito, falávamos, nossa muito elementar isso que estamos fazendo ou, nós já podemos fazer isso, era para dar essa noção de processo, e nós falávamos, acho que nunca vamos tirar essa palavra porque é tudo provisório, fomos crescendo. Hoje eu acho que tem uma base que ela

não é mais provisória e que ela nem é da prefeitura, ou daqui e dali, acho que nós temos hoje um acervo social em relação ao trabalho de educação infantil, já partimos de algo que talvez não seja provisório, mas a montagem do trabalho, principalmente porque altera as pessoas, altera a condição dos profissionais, altera os meninos, as necessidades, inclusive de bairro para bairro, sentíamos que o trabalho tinha que ser diferente em função da realidade das pessoas, e nós estávamos muito elementares em tudo isso, que estava elementar no mundo. (CARDOSO, 2020, p.217)

Conforme a citação de Cardoso (2020) a ideia era de processo, inovadora para a época, nada era definitivo, os estudos e as práticas pedagógicas permitiram que a cada ano a mudança ocorresse, era um movimento constante de aprendizagens, de reflexão do fazer docente e principalmente um fazer que fosse significativo na vida das crianças, dos profissionais e da comunidade.

A proposta tinha como objetivo “tentar estabelecer uma linguagem única entre os diversos elementos de sua Equipe; melhorar a qualidade de atendimento oferecido à Criança; organizar a experiência até agora adquirida” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.01). Além da organização da experiência, exigia-se que o trabalho docente tivesse embasamento teórico e promovesse melhorias na formação das crianças, para isso, exaltava-se no documento a participação dos sujeitos que trabalhavam diretamente com as crianças, para que as crenças e os valores fossem constantemente refletidos e avaliados “o currículo é concebido de forma dinâmica, e entende que a prática coloca elementos e problemas importantes sobre e a partir dos quais é necessário refletir coletivamente”. (KRAMER, 1998, p.14). Permite a reflexão do fazer no cotidiano escolar, o currículo é constantemente atualizado, reconstruído de forma coletiva pela equipe pedagógica, por meio da formação, estudos e diálogos.

Além disso, a estrutura curricular sugeria estratégias concretas para que a comunidade também participasse de forma efetiva

só assim nosso Currículo não estará impregnado de interesses individuais, sem levar em conta os da população envolvida. Não podemos perder de vista o fato de que estamos a serviço dessa comunidade, necessitando-se assim de partirmos do que ela tem, para chegarmos até ao conhecimento científico, socialmente aceito como primordial (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.01).

Em conformidade com os pressupostos da “democracia participativa” a Proposta Curricular Provisória foi redigida na 3ª pessoa do plural o que presume a construção de forma coletiva, incluiria os interesses e as necessidades da comunidade, deveria assim, considerar e valorizar os conhecimentos. De acordo com as entrevistas realizadas, a comunidade participava de forma efetiva das reuniões de pais e das associações de moradores, conheciam as dificuldades da pré-escola e estavam envolvidos com as sugestões de melhorias.

O currículo proposto para o pré-escolar era discutido na formação docente, os professores deveriam se inteirar do conceito de currículo, participar da construção e por fim, reflexão da prática pedagógica. Ainda consta na estrutura curricular as dificuldades enfrentadas, como o tempo disponível dos professores para o envolvimento no processo, a consolidação de uma formação continuada consistente aliando teoria e prática e o tipo de atendimento oferecido às crianças da pré-escola.

Diante disso, o documento contempla a concepção de criança, o papel histórico da pré-escola percebida como uma etapa preparatória para o ingresso na 1ª série e o compromisso com a Educação transformadora “(...) a Educação, num sistema de classes, é uma das armas na briga pela manutenção do poder. Seguindo este raciocínio podemos inverter o alvo e fazer com que ela seja uma das armas para mudança do poder da minoria para a maioria” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.03). Era preciso refletir que a minoria que detinha o poder também tinha o controle do processo educativo das crianças das classes populares, uma educação para a conformação e aceitação das ideologias impostas.

Assim, a educação para a transformação social estava vinculada com o posicionamento político do professor como agente transformador “fizemos nossa opção por trabalhar em Educação, na área específica que é Pré-Escola, visando contribuir para a transformação da vida em Sociedade, aumentando assim a nossa responsabilidade pelo fato de sermos Escola Pública.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.05).

Nesse ponto de vista, para a transformação social era importante considerar o compromisso da escola com o ensino e com a sociedade “o que se busca não é criar uma escola pobre para pobres, mas resgatar valores culturais e toda uma concepção de educação dos grupos como os quais se trabalha, para construir juntos uma experiência educacional significativa e valiosa para todos os que estão envolvidos no processo.” (ASSIS, 1984, p.71),

isso inclui uma concepção de educação popular transformadora que abarca a coletividade, de valorizar o conhecimento e a cultura da comunidade para construção de uma metodologia de trabalho crítica.

Além disso, consta no documento os teóricos que fundamentariam a formação docente. São mencionados os estudos de Jean Piaget³³ sobre os estágios de desenvolvimento, que poderiam auxiliar o professor na compreensão do processo de aquisição do conhecimento feito pelas crianças; Rogers ao valorizar e estabelecer a relação humana, a importância da identificação do professor com a criança e a comunidade em que ela vive; Freinet³⁴ para refletir a estrutura da escola e possível mudança na metodologia de ensino. Inclusive, a proposta curricular menciona a identificação com o Método Natural de Freinet “no Método Natural delineamos algumas possibilidades novas de sairmos do esquema tradicional cheio de técnicas estanques que não promovem um processo contínuo e natural.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.07). Além do Método Natural, a proposta era compreender também a estrutura da escola e do ensino tradicional.

Para a construção da estrutura Curricular, cita-se como referência o Projeto da Professora Regina de Assis³⁵ e a proposta de modelo curricular adotado para as crianças de 4

³³ Piaget (1896-1980) investigou o processo de construção do conhecimento e realizou ao longo da sua vida inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético, centrando seus estudos, principalmente nos últimos anos de sua vida, no pensamento lógico-matemático. Piaget utilizou em sua pesquisa o “método clínico” que permite conhecer como a criança pensa e como constrói as noções do mundo físico e social. (KRAMER, 1998, p.29).

³⁴ Freinet (1896-1966) se inscreve, historicamente, entre os educadores, que, nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista; centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno do aluno. O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular tanto da organização da rede de ensino como do aprendizado em si, “Freinet sempre acreditou que é preciso transformar a escola por dentro, pois é exatamente ali que se manifestam as contradições sociais”, diz Rosa Maria Whitaker Sampaio, coordenadora do pólo São Paulo da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que congrega seguidores de Freinet. O educador francês desenvolveu atividades hoje comuns, como as aulas-passeio e o jornal de classe, e criou um projeto de escola popular, moderna e democrática. FERRARI, Márcio. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. *Nova Escola*. 01 de Out, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>. Acesso em: setembro 2020.

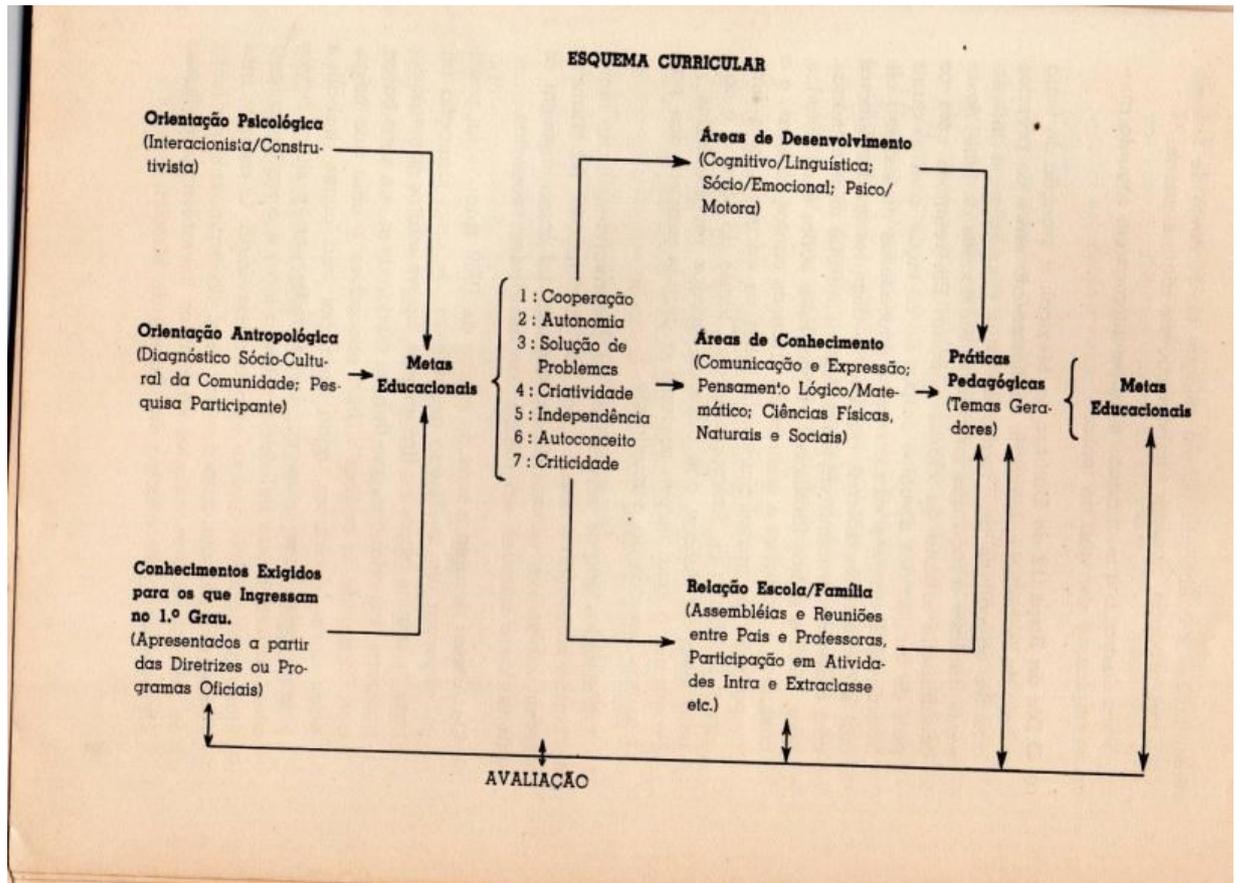
³⁵ O artigo intitulado Projeto Nezahualpilli: Uma alternativa curricular para a educação de crianças populares foi publicado nos Cadernos CEDES: Centro de Estudos e Sociedade pela UNICAMP em 1984. O artigo discorre sobre os critérios mais importantes para o planejamento e a construção de um currículo voltado para a formação das crianças de 4 a 6 anos de classes populares. Os conceitos apresentados, foram fundamentados por uma pesquisa dirigida por ASSIS (1981) em colaboração com uma equipe de trabalho do Centro de Estudos Educativos, A.C, da Cidade do México, projeto denominado de “Programa Nezahualpilli” desenvolvido primeiramente na Ciudad Nezahualcoyotl, considerado na época um dos maiores aglomerados humanos (3

a 6 anos das classes populares. O Projeto Nezhualpilli, foi coordenado e desenvolvido por Assis no ano de 1981, na periferia urbana da capital mexicana. A Proposta Curricular Provisória/87 utilizaria como matriz de referência o projeto de Assis (1984) “identificamo-nos com as posições teóricas da Autora e a contribuição mais definitiva que deixa no nosso Trabalho é o seu Modelo Curricular. Não o estamos adotando na íntegra, partimos dele para a elaboração do nosso.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.08). A figura 10 representa o esquema curricular proposto por Assis (1984).

milhões de habitantes), localizado na periferia urbana da capital mexicana, Assis (1984) caracteriza a população “por uma precária situação de vida, carecendo da maioria dos serviços básicos, tais como transporte suficiente, escolas de todos os níveis, serviços de saúde e abastecimento, limpeza urbana e recreação” (ASSIS, 1984, p.69), afirma a autora que imersos no sistema capitalista a desigualdade social também estenderia ao sistema de ensino, refletia assim, uma educação desigual, de reforço às injustiças sociais. Nesse contexto, apenas uma pequena parcela da população teria direito ao ensino de qualidade, enquanto a educação direcionada às crianças de classes populares seguiria propostas com o objetivo de corrigir “déficits culturais” por meio de programas compensatórios.

Vale ressaltar a dificuldade em encontrar o artigo supracitado com o fechamento das bibliotecas devido à pandemia de Covid-19. Entrei em contato com setores da UNICAMP e consegui o exemplar em um sebo de São Paulo.

FIGURA 10 – Esquema Curricular. ASSIS (1984).



Fonte: ASSIS, R.A. **Projeto Nezahualpilli**: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares, Cadernos CEDES, (9), 1984, p.67-83.

Constata-se que o esquema proposto por Assis (1984), fundamentou a elaboração da Proposta Provisória Curricular/87 para o pré-escolar em Uberlândia, pontos desse esquema são discutidos no decorrer da Proposta Provisória.

A base para a construção curricular sugerida por Assis (1984) não se fundamenta apenas na orientação psicológica (interacionista/ construtivista) “por isso o que dá às metas de um programa de educação pré-primária, baseado na orientação interacionista-construtivista seu caráter mais legítimo, parece ser sua contextualização num ambiente sócio-econômico e cultural determinado.” (ASSIS, 1984, p.74). Segundo a mesma autora, um currículo baseado apenas em fundamentos psicológicos apresentaria aspectos limitadores, é preciso ampliar por meio de uma perspectiva antropológica da educação pré-escolar. Isso incluiria conhecer a realidade de vida das crianças e como elas se relacionam com a família, a comunidade e o ambiente escolar, pressupõe trabalhar de forma crítica os conhecimentos exigidos para os que ingressam no 1º grau (apresentados a partir das Diretrizes ou Programas Oficiais).

Dessa forma, elencam-se pontos importantes discutidos na proposta curricular de Assis (1984) para a educação pré-escolar das crianças de classes populares urbanas e também contemplados na Proposta Curricular Provisória/87. Ressalta-se que a escola que compreende a experiência educativo-cultural de uma comunidade e a utiliza na construção de conteúdos e de métodos possibilita a aprendizagem significativa e de qualidade para as crianças de 4 a 6 anos. Essa nova organização curricular deve estar relacionada à realidade sócio-cultural da criança e aos seus ritmos de desenvolvimento. Nesse sentido, deverá ser construída e implementada por educadores e a comunidade.

se os educadores oficiais e os adultos da comunidade são preparados, através de um modelo que busque a síntese entre os requisitos básicos do ensino de 1º grau (Programas Oficiais para o 1º ano), as características sócio-culturais e os ritmos de desenvolvimento de seus alunos, estarão em condições de imprimir maior qualidade ao processo de ensino” (ASSIS, 1984, p.76).

Nesse ponto de vista, envolve reconhecer o conteúdo proposto pelos Programas Oficiais e a reflexão coletiva de como desenvolver os requisitos básicos sem desconsiderar os valores e os conhecimentos socioculturais da comunidade, respeitando a forma de aprender que é singular e diferente de cada criança.

Além disso, o currículo proposto pela equipe do pré-escolar em Uberlândia critica as práticas recorrentes na Pré-Escola, com exercícios de Psicomotricidade com foco na aceleração das habilidades e na Prontidão das crianças para o ingresso no primário. Para Kramer (1998) a preparação da prontidão para ingresso na 1º série representa desconsiderar as especificidades da educação pré-escolar “é uma espécie de “prolongamento para baixo” ou antecipação da perspectiva mais tradicional da educação de 1º grau. Baseada em treinamento, a “preparação” visaria, assim, a “aceleração” (das crianças das classes médias) ou a “compensação de carências” (das crianças das classes populares)” (KRAMER, 1998, p.25). São estratégias restritivas e excludentes direcionadas a um público específico, possuem uma perspectiva tradicional e utilitarista da educação, de preparação da criança para o papel que ela assumirá na sociedade.

Para a equipe de trabalho do pré-escolar, cada criança passaria por estágios³⁶, que envolve considerar o ritmo de aprendizagem, os aspectos como a maturação, a interação com o meio e a criação de hábitos. A criança, nessa perspectiva, busca o equilíbrio na aquisição de novos saberes e principalmente, interage constantemente com o meio “vemos que estes estágios ocorrem naturalmente e que, ainda naturalmente, se encadeiam e se sucedem sem que ocorra paradas a cada estágio.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.08).

Por meio desses pressupostos, a pré-escola deveria propiciar situações para que as crianças vivenciassem diferentes experiências. Desse mundo, a função da pré-escola citada no documento é “oportunizar condições para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, priorizando atividades que venham atender às suas necessidades e dificuldades.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.09). Nesse contexto, criticava-se as atividades padronizadas, de reforço psicomotor, de prontidão “achamos desnecessário que o Professor faça uma fileira de crianças e solicite a elas que andem em um pé só, com o fim de que estas adquiram Equilíbrio. Na verdade, a habilidade Equilíbrio poderia ser propiciada dentro de situações diversas.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.09). Para Cardoso (2020) a função da pré-escola era negar o ensino preparatório.

(...) então a visão que tínhamos era de um espaço que fosse lúdico e ao mesmo tempo em que fosse, é, que favorecesse a aprendizagem para aquele nível e para aquele momento da vida da criança, principalmente, trabalhávamos muito com o não, com a negação da educação infantil preparatória, definíamos muito a preparatória e negávamos, colocávamos as características da fase da criança como o sentido para a educação infantil, um lugar organizado, limpo, que as crianças recebessem, que era importante ter comida, tudo isso, mas, isso não era o suficiente, era importante que as crianças aprendessem e que o mecanismo principal de aprendizado fosse o brincar, era principalmente isso. (CARDOSO, 2020, p.215).

³⁶ “Os estágios evoluem, segundo a teoria de Piaget, como uma espiral, de maneira que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas considera que se apresentam em uma sequência constante (construtivismo seqüencial), a saber: sensório-motor, simbólico (ou pré-operacional), operatório concreto e operatório abstrato (ou lógico-formal). Considera, ainda, que tal processo de desenvolvimento é influenciado pelos seguintes fatores: maturação (crescimento biológico dos órgãos); exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de autoregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido)”. (KRAMER, 1998, p.29)

Para isso, o ensino preparatório era constantemente discutido nas formações de professores, de conhecer e de aprender as características das fases e do desenvolvimento infantil, de refletir e propor o ensino voltado para a infância de forma lúdica e significativa.

Conforme Gonçalves (2019) as atividades psicomotoras, de treinamento para o desenvolvimento de habilidades também eram negadas.

Pesquisadora: A pré-escola não tinha essa visão de uma preparação pra entrar no ensino fundamental?

GONÇALVES: Não, não tinha, aqueles que eles falavam de prontidão? Era um termo que usava muito. Tinha por exemplo, aqueles exercícios de psicomotricidade, serrinha, rabinhos de porco que faziam para fazer a letra, não, não tinha isso. Baseávamos muito no método natural, a criança chegaria a uma escrita mais legível, pelas tentativas. (GONÇALVES, 2019, p.234).

Assim, por meio da formação docente e da fundamentação teórica, os professores pré-escolares refletiam o ensino preparatório, a prontidão para ingresso no primeiro ano e propunham atividades que respeitassem a condição de vida das crianças, as fases de desenvolvimento e a aprendizagem de forma natural.

A Proposta Curricular Provisória ainda propõe que o leitor criterioso deveria atentar-se ao contexto histórico das crianças e as próprias condições de vida que os docentes as encontravam.

Desse modo, o currículo proposto pelos profissionais não desconsidera que o sistema de ensino seguiria os parâmetros da sociedade capitalista, dividida em classes, dispondo de um conhecimento fragmentado, sem significado e desconectado com a vida “é um sistema fragmentado, que propõe conhecimentos estanques contidos dentro de períodos anuais e tão minuciosamente organizados que perdem completamente o sentido e desconsideram a relação da aprendizagem com o próprio Homem.” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.10). O aprender nessa concepção, perde-se a espontaneidade para atender as necessidades capitalistas, de prontidão, de avanço das séries para a obtenção de títulos. É importante ressaltar ainda que, a proposta sugere a aprendizagem natural da Educação, reconhecendo a sabedoria das gerações anteriores, partindo do interesse das crianças, reconstruindo e transformando os campos de experiências.

Por esse ângulo, questões importantes são elencadas no decorrer da proposta Curricular, dentre elas

O Pré deve contribuir com o trabalho do 1º grau? Ou ainda: colaboramos com o 1º grau, estaremos colaborando com a vida da Criança? (...) Como trabalhar conteúdos anteriormente programados e ao mesmo tempo propiciar uma prática pedagógica espontânea para a Criança e para o Professor? Conteúdo programado combina com respeito aos interesses da Criança e ainda com coisas como sair do ponto de partida no qual ela se acha (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.11-12).

A partir dos questionamentos, as reflexões inferem que o ensino-aprendizagem da criança deve estar relacionado com a vida e isso pressupõe uma nova educação de 1º grau. Os conteúdos obrigatórios divulgados pelos Programas Oficiais seriam trabalhados de maneira simples e não mecanizados, ampliado de forma gradativa, natural e de acordo com o desenvolvimento de cada um. Portanto, ao analisar os programas, as cartilhas e os trabalhos dos professores do pré-escolar municipal, chegaram à conclusão que esses materiais exigiriam da pré-escola leitura e escrita como ato mecânico, o que contrariava a concepção de ensino discutido pela equipe.

A proposta renovadora incluiria o compromisso com o 1º grau, sem prejudicar e ignorar o compromisso com o ensino das crianças de classes populares

Para nós está claro que precisamos oferecer condições para que a Criança conheça e reflita sobre seu meio, para que possa vir a ser um indivíduo crítico, que saiba se relacionar, que consiga refletir sobre situações conflitantes, que seja consciente e criativo, com possibilidades de vir a ser um agente de mudança social. (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.13).

Verifica-se conforme citado, um ideal de educação e de formação da criança, um sujeito que possa refletir o contexto social e histórico, consciente das exigências e das condições onde esta inserido e que possa “vir a ser um agente de mudança”. No entanto, o próprio texto discorre sobre a impossibilidade de desenvolver uma prática totalmente inovadora, que pudesse atingir todos objetivos da citação acima, o caminho seria a construção

de atividades significativas e contextualizadas com as condições de vida das crianças e da comunidade.

Segundo Kramer (1998)³⁷, a função da pré-escola é

propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e os valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, a cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do auto conhecimento positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania. (KRAMER, 1998, p.49).

Para Kramer (1998) o currículo deve considerar a classe social da criança, bem como a diversidade de cultura, sexo e etnias. A criança, nessa perspectiva, é concebida como cidadã e deve ter como direito garantido o acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo homem e de forma crítica e autônoma seja capaz de transformar o meio onde vive. Portanto, a escola sozinha não muda a sociedade, porém, pode transformar a maneira de ensinar e de aprender, que não seja mera reprodutora de práticas mecanizadas e conservadoras da sociedade capitalista, pressupõe a formação para o posicionamento crítico e o exercício da cidadania.

Nessa concepção, critérios foram adotados para a divisão das turmas pré-escolares, turmas de 4, 5 e 6 anos separadamente. A divisão conforme citada no documento respeitaria a realidade social das crianças. Além disso, para facilitar o trabalho docente foram selecionados os seguintes campos: Comunicação e Expressão, Pensamento Lógico/Matemático, Ciências Físicas/ Naturais e Sociais, conforme a definição das Áreas do conhecimento exigidas pelos Programas oficiais. Cada campo possui uma lista de conteúdos a serem trabalhados. É ressaltado que os conteúdos sugeridos não são roteiros determinados e inflexíveis, são “conteúdos que signifiquem conhecimentos sociais básicos para a vida diária da criança;

³⁷ Kramer organizou a obra *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. Contou com a colaboração de autoras como Ana Beatriz Carvalho Pereira, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald e Regina de Assis. As autoras assumem a aproximação com a pedagogia de Freinet e pode-se afirmar que a proposta curricular sugerida pelas autoras influenciaram a construção da proposta para o pré-escolar 1987, fundamenta-se “no contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, no seu desenvolvimento e no seu processo de construção dos conhecimentos, bem como no saber acumulado historicamente” (KRAMER, 1998, p.62). Além disso, assemelha-se a organização dos conteúdos por áreas do conhecimento articuladas e viabilizadas por meio do tema gerador. Consta na obra assim como na Proposta Curricular Provisória de 1987 a referência do esquema curricular proposto por Assis (1984).

conteúdos que atendam os pré-requisitos para a 1º série”. (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.13). A seleção de conteúdos partiria do interesse e da necessidade da turma, as crianças e os professores fariam a opção coletivamente, sem o objetivo de cumprir rigidamente os programas e também sem desconsiderá-los. A equipe, desse modo, manteria a postura crítica aos conteúdos e utilizaria uma metodologia diferenciada, interligada às vivências das crianças e da comunidade.

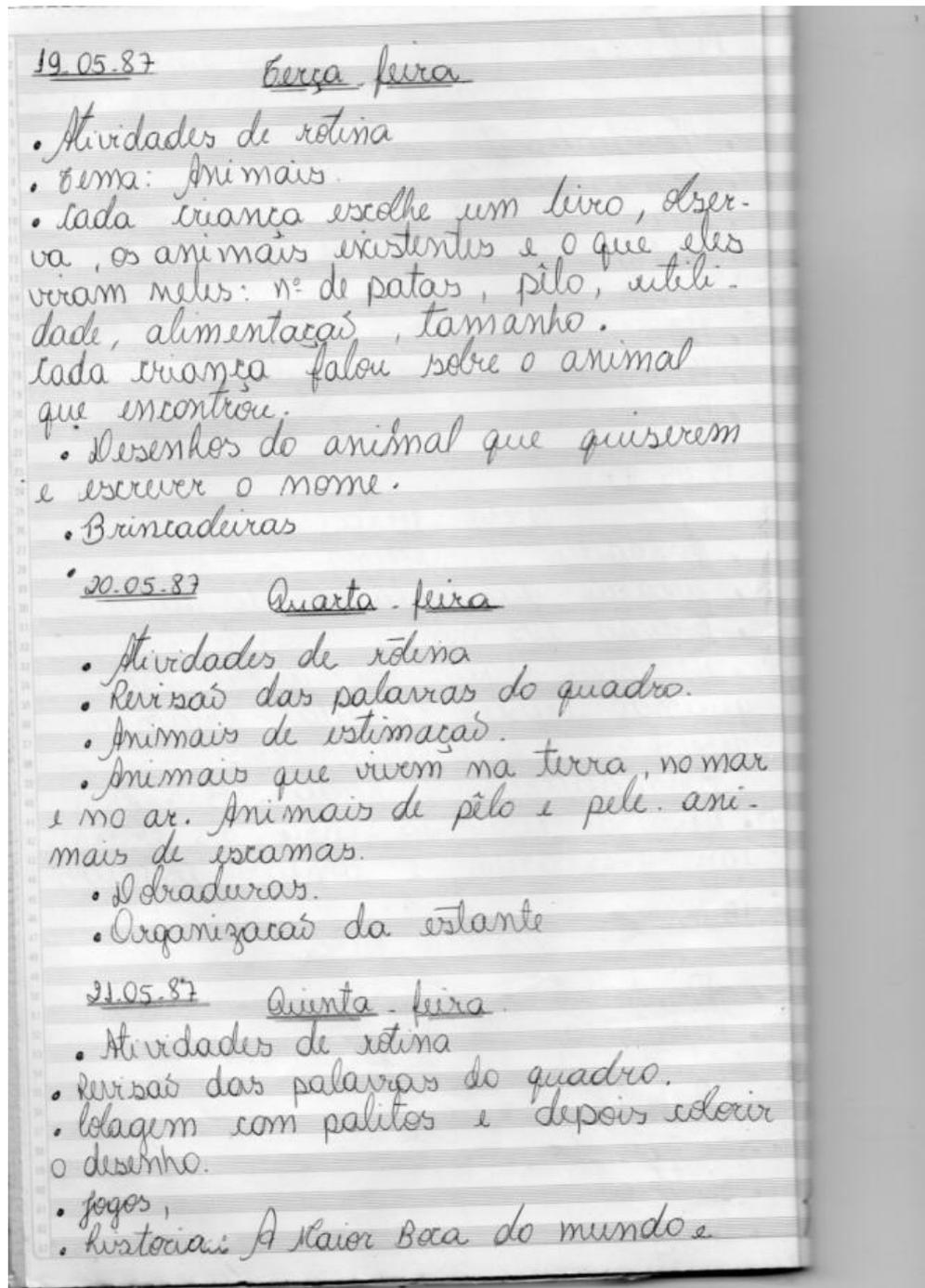
Seguindo essa linha de pensamento, os conteúdos listados na proposta deveriam ser trabalhados de acordo com a aprendizagem de cada criança, de forma gradual e natural “se quando educamos respeitamos nossas crianças, vamos atendê-las nas suas necessidades individuais” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.21). A opção de trabalho seria a Gradação Natural “entendida por nós como encadeamento espontâneo que se dá entre uma etapa e outra de um determinado conhecimento sempre que o indivíduo passa por uma aprendizagem” (UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. *Proposta Curricular Provisória*, 1987, p.21). A construção do conhecimento envolve o respeito à forma de aprender e as singularidades de cada criança. Uma das propostas inclusas seria trabalhar os conteúdos por meio dos temas geradores de atividades pedagógicas.

O próximo tópico discute-se o plano diário de atividades, registrado no caderno de anotações da professora Maria Cristina. Esse documento apresenta o trabalho pedagógico desenvolvido e a rotina em sala de aula do pré-escolar.

4.3- Plano diário de atividades

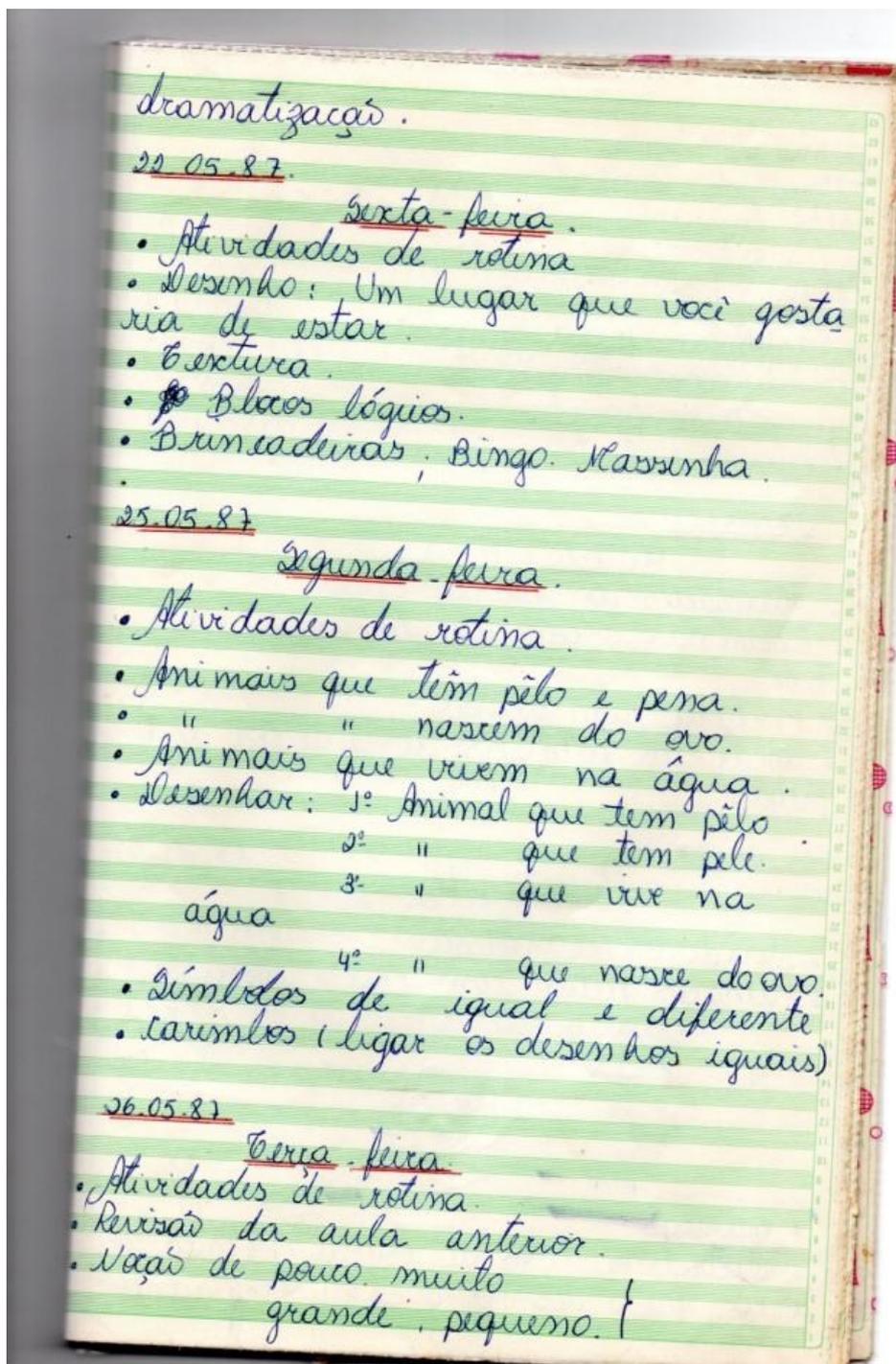
O planejamento pedagógico era discutido com os coordenadores no grupo de estudos, problematizado e contextualizado com as vivências das crianças. O plano diário contém as anotações das atividades previstas para cada dia da semana em consonância com o desenvolvimento do tema gerador. As anotações foram realizadas no ano de 1987 no caderno de registro da professora Maria Cristina.

FIGURA 11- Plano diário de atividades 19/05/1987 à 21/05/1987.



Fonte: Caderno de anotações, professora Maria Cristina, 1987.

FIGURA 12- Plano diário de atividades 22/05/1987 à 26/05/1987.



Fonte: Caderno de anotações, professora Maria Cristina, 1987.

Verifica-se conforme o plano diário que, durante a semana realizavam-se as atividades de rotina e o desenvolvimento do tema gerador: Animais. Para Kramer (1998) e Assis (1984) os temas geradores de atividades pedagógicas são um dos eixos norteadores do currículo e do

planejamento docente, possibilitam articular as atividades pedagógicas com a realidade sociocultural das crianças “o que importa é que partam da realidade da criança, de seu contexto cultural e ampliem seus conhecimentos, ultrapassando, muitas vezes, os limites de seu ambiente mais próximo, e possibilitando uma análise mais abrangente sobre o mundo físico e social” (ASSIS, 1984, p.79). A partir dos temas geradores as diferentes áreas do conhecimento são trabalhadas de forma integradas e relacionadas com o contexto de vida das crianças, visa assim, superar a fragmentação do saber e ampliar o conhecimento de mundo do aluno.

A organização curricular e o planejamento pedagógico baseados nos temas geradores pressupõem um ativismo do professor, um sujeito pesquisador em constante formação. Por esse ângulo, o docente deve desenvolver a escuta ativa dos alunos para que no cotidiano escolar possa selecionar os temas significativos e de interesse das crianças, conforme visto no plano diário, a roda de conversa e a escuta das crianças sobre os animais encontrados nos livros e os animais de estimação revelam a valorização da realidade e das vivências das crianças com o tema. As aulas norteadas pelo tema gerador “não se identificam, assim, com as aulas expositivas tradicionais, pois não são assuntos, apresentados ou demonstrados pelos professores às turmas, mas, muito pelo contrário, são fios condutores e geradores de atividades infantis” (KRAMER, 1998, p.50).

O plano diário anotado pela professora Maria Cristina está em conformidade com a narrativa de Gonçalves (2019) sobre o planejamento

O professor como eu te falei, ele era assim, a figura central, nesse sentido de acompanhar a mediação desse conhecimento com a criança, então, tinha no planejamento reservado para as brincadeiras, para a questão do raciocínio lógico matemático, para a questão do conteúdo da natureza e da sociedade. Tinha que ter isso bem reservado, e era cobrado, para ver se realmente foi aplicado e sempre ao final de cada mês tinha que deixar um registro da criança, de um texto e no final do ano entregava isso para as crianças, o que ela produziu, cada criança tinha o seu. A rotina era isso, era o trabalho mais em grupo com as crianças, tinha o dia dos jogos, os jogos matemáticos, isso tinha que ter e trabalhava em cima, por exemplo, muito com a massinha, essa massinha não era uma coisa aleatória não. Então, por exemplo, se você trabalhava os animais, o tema os animais, o professor tinha que ter muitas habilidades (risos pesquisadora e Gonçalves), além de fazer dobradura, modelagem, recorte e colagem com coisas com sucatas, era muito essa dinamicidade. Você não via o professor sentado, era quase impossível, porque era essa dinâmica o tempo todo (GONÇALVES, 2019, p. 233).

O planejamento no depoimento de Gonçalves era exigido pela assessoria pedagógica, realizado de forma dinâmica, o trabalho com os quatro campos do conhecimento (Comunicação e Expressão, Pensamento Lógico/Matemático, Ciências Físicas/ Naturais e Sociais) seriam organizados de maneira integrada e uma parte do planejamento era exclusiva para os momentos de brincadeiras.

É o que demonstra o plano diário, atividades e rotinas que não condizem com as aulas expositivas tradicionais, centradas na figura do professor que detém todo saber, o conhecimento deveria partir da vida das crianças. O registro no plano diário de brincadeiras, atividades lúdicas como massinhas, dramatizações, desenhos, coloridos, colagens e dobraduras condiz com a fala de Gonçalves (2019) e também de Cardoso (2020) da educação pré-escolar valorizar o direito da criança do brincar, de se expressar e viver. O pré-escolar nessa perspectiva, não deve ser um “ensino fundamental mirim”, segundo Cardoso (2020) o brincar deve permear o planejamento e as atividades pedagógicas.

Nesse significado, conforme Angotti (2001), uma das etapas essenciais que compõe a organização do trabalho docente “é a do planejamento. Este é o momento singular do professor para proceder à organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na projeção completa do seu fazer (fazer em constante movimento)” (ANGOTTI, 2001, p.56). O planejamento permite rever crenças, concepções e de pensar a teoria que seja coerente com a prática pedagógica, se torna elemento importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, o planejamento é um exercício dinâmico em constante transformação do fazer docente.

Para a mesma autora, os professores devem apropriar-se da atividade de planejar “assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer.” (ANGOTTI, 2001, p.56). Os argumentos de Angotti (2001) estão em conformidade com a narrativa de Cardoso (2020) ao afirmar que o docente precisava ter o domínio do seu fazer e não reproduzir práticas mecanizadas. Percebe-se no plano diário um ativismo do professor na condução do trabalho com os temas geradores, os interesses e as curiosidades partiam das crianças, e a sistematização e a organização das atividades pedagógicas eram realizadas pelo professor, que possui o domínio do fazer e da intencionalidade.

Dessa forma, faz-se necessário compreender como o trabalho pedagógico foi realizado e as atividades pedagógicas desenvolvidas na gestão democrática participativa em Uberlândia (1983-1988).

4.4-Metodologia de trabalho e atividades pedagógicas (Apêndice C)

Refletir a metodologia de trabalho dos profissionais da pré-escola não foi fácil, devido à fundamentação teórica e a diversidade de atividades que foram desenvolvidas. Para Cardoso (2020), a base de todo processo pedagógico estava fundamentada no trabalho de Jean Piaget (1896-1980), as obras permeavam a formação docente, a proposta curricular e as atividades pedagógicas. Era importante que os profissionais da educação pré-escolar conhecessem o processo de aquisição do conhecimento, os estágios, para a construção de uma prática que fosse importante para as crianças. Além de Piaget, pode-se agregar aos estudos as obras de Freinet (1896-1966), e de outros autores. Segundo Cardoso

CARDOSO: Muito Piaget?! Muito Piaget, Freinet, porque o Freinet ele traz um frescor, quando falamos de criança pequena que não é para ser atendida em sala estruturada, o Freinet cai como uma luva. No sentido da prática, de como organizar a escola, eram organizados muitos passeios como o Freinet fazia. Líamos Freinet. Lemos os livros do Freinet muito com os professores do município, mas tinha uma ênfase muito grande também nesses outros teóricos que até hoje são clássicos. Naquela época tinha tanta discussão sobre eles, principalmente Piaget, o trabalho da prefeitura era principalmente Piaget

(...)

A metodologia, na verdade chamávamos de trabalho. Chamávamos o tempo inteiro, fizemos uma escolha pela visão construtivista e fomos agregando (...) por isso que eu estou te falando que Piaget teve uma força muito grande no embasamento teórico, porque, quando trabalhávamos Sônia Kramer, Emilia Ferreiro e algumas outras, estávamos trabalhando Piaget, que são pessoas muito ligadas ao trabalho dele e foram desenvolvendo determinados aspectos, trazendo a discussão teórica do Piaget para determinados aspectos escolares, a matemática com a Constance Kamii, a própria alfabetização com a Emilia Ferreiro, é nesse sentido que eu te falo que o projeto teve uma força muito grande do Piaget, porque, quem estava na base de todos esses autores era o Piaget, portanto, essa foi a escolha teórica, e a pedagogia ela não era uma pedagogia de Freinet, ela era uma mescla de tudo isso, entende? Porque só o Freinet também não daria conta da escola que nós precisávamos.

Pesquisadora: De pensar a escola...

CARDOSO: De pensar a escola, ele tinha um papel importante, mas o papel principal dele era nos recursos, de como poderíamos fazer, a própria didática daquilo que queríamos e nós buscávamos recursos nesses outros autores que para mim a fonte principal sempre foi Piaget, e qual era a metodologia? Eu nem sei como eu respondo, porque era um Plus de tudo isso, nós estudávamos e criamos uma prática em cima disso, isso não tem um nome, o nome que mais cabe é, que criamos um trabalho construtivista. (CARDOSO, 2020, p.215-216).

De acordo com a narrativa de Cardoso (2020) o trabalho na prefeitura foi fundamentado, principalmente, em Piaget, as leituras de Emilia Ferreiro no campo da alfabetização das crianças e de Constance Kamii na matemática estavam ligadas às discussões teóricas de Piaget. A ex-coordenadora ainda ressalta que não era exclusivo uma “pedagogia de Freinet”, pois, vários autores contribuíram para a prática. Freinet foi importante no sentido de estruturar a didática docente, de pensar a estrutura do ensino tradicional na pré-escola, de organizar a escola. Era uma fusão “nós estudávamos e criamos uma prática em cima disso, isso não tem um nome, o nome que mais cabe é, que criamos um trabalho construtivista”. (CARDOSO, 2020, p.216).

Para Gonçalves (2019), o estudo da teoria do conhecimento de Jean Piaget foi fundamental para refletir e transformar a prática docente

(...) adorava estudar Piaget, nós passávamos assim, a questão da teoria do conhecimento de Jean Piaget, trabalhávamos com os esquemas, com as abstrações, com as generalizações para chegar ao raciocínio lógico matemático com as crianças, não dava nada pronto para as crianças. Não tínhamos apostilas, não tínhamos livros, construíamos com as crianças o material baseado nessa filosofia de trabalho, em que o sujeito, não é que ele é criado do nada, nós possibilitávamos os instrumentos para essa criança. Uma das críticas na época foi a questão da teoria do conhecimento, do construtivismo, falavam assim: - Ah! O construtivismo é muito difícil de trabalhar, porque é uma pedagogia mais ativa, o professor tem que ser mais dinâmico, ter um ativismo, um ativismo tanto do alunado quanto do professor - Então, por exemplo, se estava na horta, tínhamos as hortas que fazíamos com as crianças, se aparecia uma joaninha, dessa joaninha, anotávamos o texto livre, depois vinham as descobertas, fazíamos o texto científico com essa criança, além do conhecimento do senso comum, ela tinha o conhecimento também mais apurado e científico. Então, chegávamos a isso, com essa finalidade e fazíamos textos maravilhosos, as crianças naquela época escreviam e hoje pararam de escrever, ficaram mais copistas, infelizmente.

(...)

Celestin Freinet foi maravilhoso trabalhar com a filosofia de trabalho dele na rede municipal, pena que se perdeu com a questão das cartilhas. Um conhecimento mais elaborado, ele tem um resultado mais adiante, essa pressa de aprovação, e a questão da chegada do ensino fundamental, começaram a mecanicizar a educação infantil, foi uma perda para nós, eu falo mecanicizar com que, com apostilas, cartilhas, a criança já tinha um material, ela mesmo junto com as orientações do professor. (GONÇALVES, 2019, p.232-233).

A fala de Gonçalves (2019) também reafirma a de Cardoso (2020) da opção por um trabalho construtivista, o professor nesse contexto é o mediador no processo ensino-aprendizagem de, “não dar nada pronto, e construir junto com a criança” (GONÇALVES, 2019, p.232), para isso era importante conhecer a teoria do conhecimento de Jean Piaget, os estágios, as construções lógico-matemáticas

a criança fazia probleminhas, por exemplo, a matemática, a hierarquização de classes, os números, e tudo no contexto, tinham os jogos, os blocos lógicos, ela fazia a seleção por agrupamentos: cores, formas, tamanho, fazia as continhas. Nós trabalhávamos como se diz uma tabuada com essas crianças mas em cima de uma coisa concreta, respeitando as necessidades dela.(GONÇALVES, 2019, p. 233).

Um trabalho dessa envergadura necessita de estudo e de uma formação docente consistente, conforme analisado anteriormente. Partir da necessidade e do interesse das crianças e construir com elas os materiais e o conhecimento pressupõem um comprometimento pessoal do professor, visto como mediador do processo ensino-aprendizagem, além de reconhecer o ativismo da criança.

Segundo Kramer (1998) no Brasil os trabalhos de Piaget (1896-1980), foram divulgados principalmente na década de 1970, várias propostas curriculares foram implementadas e fundamentadas em sua teoria “todos esses projetos, e muitos outros inspirados na teoria de Piaget, contêm pressupostos teóricos e orientações metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais” (KRAMER, 1998, p.32), verifica-se na metodologia de trabalho da pré-escola (1983-1988) em Uberlândia, proposta teórica e metodológica diversificada.

Diante disso, a teoria de Piaget (1896-1980) não foi exclusiva, outros teóricos comporiam a metodologia de trabalho, como Celestin Freinet (1896-1966). Fundamentado em Freinet (1896-1980), o professor da pré-escola deveria refletir e manter a postura crítica em

relação às condições de vida das crianças, de pensar o fazer pedagógico que valorizasse o contexto histórico e social e que fosse significativo.

Para Ferreira (2019) os dois teóricos que fundamentariam a metodologia de trabalho era Piaget e Freinet. Freinet marcou a trajetória profissional da depoente “nunca deixei o Freinet de lado na minha prática, nunca, mas eu acho que eu fui tendo assim respeito pelas pessoas e elas não me incomodavam com o meu jeito de trabalhar” (FERREIRA, 2019, p.226). Freinet fundamentou o fazer docente de muitos profissionais da pré-escola no período.

os meninos tinham certa maturidade, o que contradizia Piaget, eles tinham maturidade de discutir, de entender as regras e de produzir texto, aí o trabalho e a metodologia do Freinet, ela era bem clara, (...) Ele aprendia, a criança falava muito, tinha toda essa liberdade.” (FERREIRA, 2019, p.225).

Percebe-se nos argumentos de Ferreira (2019), que a proposta pedagógica de Freinet envolve o reconhecimento da criança como sujeito ativo, de ser capaz de discutir, entender regras e produzir o próprio texto, a criança não passava por todos os estágios de forma linear, ela aprendia por meio da liberdade de experimentar e expressar suas diversas linguagens.

É importante ressaltar ainda, na narrativa de Andrade (2019), remete-se ao trabalho com o tema gerador e a proposta de Freinet

Nós trabalhávamos muito em cima do tema gerador, Paulo Freire e do Freinet, então você trabalhava muito a questão da criança fazer as coisas, nós trabalhávamos muito em cima desses dois pensadores. Nós escolhíamos um tema e trabalhávamos com aquele tema, geralmente era assim.
(...) Seria o tema gerador e Freinet, Freinet trabalhava com a imprensa.
(ANDRADE, 2019, p.205).

Andrade (2019) menciona o tema gerador como metodologia de trabalho, da criança ser protagonista no processo de construção do conhecimento. Assim, de acordo com o depoimento de Andrade (2019) verifica-se que as atividades pedagógicas (Apêndice C) desenvolvidas tinham como eixo condutor o tema gerador. Os temas surgiam das curiosidades e dos interesses dos alunos e eram sistematizados pelo professor, partindo do tema principal algumas técnicas de trabalho de Freinet eram propostas como: Aulas-passeio, desenho livre, imprensa, texto livre, jornal/notícias etc.

Conforme Apêndice C- trabalho com o tema gerador: Animais. A primeira atividade refere-se ao registro realizado pela professora Maria Cristina Oliveira sobre o surgimento do

tema Tatu: “O Fábio e a Patrícia contaram para nós que o seu pai tinha achado um tatu e havia matado, Ele deu o tatu para a vizinha por que eles não iam comer. As crianças acharam o tema importante e cada uma quis falar algo sobre o tatu. A partir daí começamos a estudar o tatu” (APÊNDICE C³⁸, Como surgiu o Tema, p.259)

Após a discussão do assunto, as crianças acharam importante estudar. O tema gerador nasce das necessidades, das curiosidades e do interesse das crianças. Algumas dúvidas foram elencadas “Como é a mão do tatu? Como o tatu fura o chão, Onde tatu mora? Como que o tatu nasce? Quais os tatus existem? Como que o tatu come? Como o tatu bebe água? Quantas unhas têm o tatu? Qual o seu tamanho?” (APÊNDICE C, Dúvidas das crianças. p.260). Após enumerar as dúvidas, as perguntas foram distribuídas para cada criança com o objetivo de serem pesquisadas com as famílias. Logo após, as descobertas realizadas pelas famílias foram sistematizadas pela docente Maria Cristina de Oliveira

Descobertas

As unhas são curvas grandes e afiadas. Eles nascem da barriga do tatu fêmea. Cada barrigada nasce mais ou menos 9 tatus, eles nascem do mesmo sexo. O tatu fêmea cria 1 vez por ano. O tatu vive aproximadamente 2 anos. Eles comem cupim, formiga, raízes, insetos. Ele tem nas costas uma couraça. Esta couraça serve como pó que é misturada com inseticida para matar as pragas das plantações. Os fazendeiros usam os tatus como inseticidas. O tatu galinha é o preferido para comer principalmente no Nordeste e em Goiás. Existem várias tipos como: Tatu-teba, tatu galinha, tatu canastra, tatu-bola, tatu do rabo mole, tatu peludo. (APÊNDICE C, Descobertas, p.261).

Para Kramer (1998) os temas geradores podem ser classificados de duas formas: temas cíclicos são recorrentes anualmente, de acordo com o calendário que marcam datas comemorativas e festividades reconhecidas nacionalmente e os temas manifestados pelas crianças e as famílias, são temas contextualizados de origem socioculturais, envolve o interesse do grupo e são sistematizados pelos docentes.

Constata-se que o tema gerador registrado pela professora Maria Cristina surgiu das vivências das crianças na comunidade “assim, os temas geradores nascem dessa realidade, são contextualizados e seus conteúdos vinculam-se às situações presentes, permitindo a participação ativa de pais e crianças” (KRAMER, 1998, p.54). Percebe-se a riqueza das

³⁸ As atividades desenvolvidas com as crianças da pré-escola foram registradas pela professora Maria Cristina Oliveira. Apêndice C.

atividades e das descobertas construídas em colaboração com as famílias, surgiu de uma conversa entre as crianças Fábio e Patrícia, do pai do Fábio ter encontrado o tatu e doado para a vizinha comer.

Após as descobertas, as crianças construíram frases relativas à temática “o tatu fura buraco, o tatu tem as unhas afiadas”, verifica-se a tentativa de escrita das frases sem a ficha Ex: O tatu fura buraco: escrita da sequência de letras feito pela criança: EUABPMNO e posteriormente a escrita convencional da frase olhando a ficha. (APÊNDICE C, Construção de frases, p.262). As atividades subseqüentes foram registradas com os desenhos das crianças e construção de frases, primeiramente valoriza-se a tentativa de escrita da criança para depois a escrita convencional das frases.

Após realizar as discussões do tema proposta, a construção do texto coletivo: O tatu.

O tatu.

Na fazenda do Zé tinha muito inseto, formigas e cupim matando as plantações.

João falou para o Zé buscar dos lugares mais distantes tatu para combater os insetos porque tatu é o melhor inseticida contra as pragas. (APÊNDICE C, Texto coletivo, p.265).

O texto coletivo permite a criatividade e a participação ativa das crianças, o professor atua como escriba e possibilita aos alunos o acesso à escrita convencional. Para Kramer (1998) os temas geradores devem partir do interesse das crianças articulado com o interesse individual e o trabalho coletivo. Assim, o tema gerador principal pode originar novos temas de trabalho, temas significativos que excluem toda forma de preconceito e que abarca a diferença, que abrangem a compreensão da sociedade heterogênea e diversificada.

Na narrativa de Gonçalves (2019) confirma-se a participação das famílias e o envolvimento com o projeto

A comunidade ela era muito participativa, por quê? Porque a escola dava um feedback para os pais, em que sentido? Como era uma proposta que tinha que produzir texto e tudo, a criança levava para casa, por exemplo, tinha a questão das descobertas, então usávamos a questão do método científico. Um problema que surgiu na escola, por exemplo, as corujas que tinham no terreno da escola, achou uma coruja morta e outras estavam no ninho, a criança iria estudar sobre isso e pesquisar com os pais, e os pais levavam. Tinha também os momentos culturais, além dos momentos culturais tinha os

momentos de mostras na escola, que os pais tinham que ir, entendeu? E quando tinha algum problema, eles eram chamados na escola, porque naquela época fazíamos o censo de tudo, se uma criança tinha problemas, o professor junto com o supervisor ia à casa do aluno, então nós conhecíamos a comunidade que trabalhava. (GONÇALVES, 2019, p.235).

Partindo do senso comum chega-se ao conhecimento mais elaborado, de interesse e contextualizado com a vivência das crianças, é um trabalho coletivo, pois, as famílias também participaram e se comprometeram com o tema. Conforme Gonçalves (2019) a escola conhecia a comunidade onde estava inserida, o professor e o supervisor visitavam à casa do aluno que tinha dificuldades, havia um retorno positivo das famílias e a ação colaborativa entre a escola e a comunidade.

Nesse contexto, o professor é o mediador de todo processo e deve assegurar a criticidade e a criatividade. Os temas devem ser articulados com as áreas do conhecimento (comunicação e expressão, matemática, ciências naturais e sociais) e trabalhados de forma integrada. Possibilita o acesso das crianças ao conhecimento científico, não limitado ao senso comum “é preciso levar em consideração as hipóteses explicativas que as crianças dão-nas diferentes etapas do seu desenvolvimento -aos fenômenos e relações do mundo físico e social, de maneira que cada criança tenha a possibilidade real de (re) construir os conhecimentos e de compreendê-los.” (KRAMER, 1998, p.61). Consiste em considerar o conhecimento de mundo da criança e as hipóteses construídas por elas, de forma que elas possam (re) construir novos saberes, conforme visto nas atividades registradas, as hipóteses explicativas, a pesquisa com a família sobre o tema e o acesso ao conhecimento científico.

No material cedido pela professora Maria Cristina Oliveira consta como fundamentação para o trabalho com o tema gerador a obra *A Paixão de conhecer o mundo de Madalena Freire*³⁹, foi uma das obras estudadas pelos profissionais no ano de 1987. Freire (2007) propõe à construção do conhecimento de forma coletiva, nas rodas de conversas as crianças têm liberdade de conversar, de discutir e de trocar ideias, as palavras geradoras surgem do interesse e da curiosidade das crianças pelo tema. Posteriormente, é elaborado um

³⁹ A obra *A Paixão de conhecer o mundo* a autora Madalena Freire publicou os relatórios desenvolvidos na pré-escola nos anos de 1978 na Escola Criarte e no ano de 1981 na Escola da Vila. Surgiu da necessidade de Freire (2007) refletir a prática docente e de autoconhecimento. Compartilha a ideia de que quando o professor ensina, ele também aprende. A criança nessa concepção é sujeito ativo no processo de conhecer o mundo “todo esse processo de busca e descobertas nos desvela o processo educativo, o que nos dá certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada e sim VIDA aqui e agora” (FREIRE, 2007, p.50)

quadro de dúvidas e outro das descobertas, as crianças elaboram as próprias hipóteses, pesquisam e com o apoio dos pais trocam conhecimentos em um projeto coletivo.

Para Kramer (1998) umas das autoras que mais se aproxima da proposta de Freinet é Madalena Freire. Assim, na obra de Freire (2007), verificam-se atividades como aulas-passeio, mural de notícias, desenho livre, textos coletivos, trabalho com gêneros textuais que são construídos pelas crianças e rodados no mimeógrafo por cada um, e registros das experiências no diário da vida do grupo. Pode-se afirmar que as atividades realizadas na pré-escola (1983-1988), também seguiram essa proposta.

Nesse sentido, os temas nascem das crianças e também do docente, em um processo coletivo de construção do saber, os alunos nessa perspectiva, percebem que as atividades pertencem a eles “daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos de ação do professor” (FREIRE, 2007, p.21), é valorizar a criança na sua completude, envolve respeito à autonomia do ser do educando e principalmente o reconhecimento como sujeito do conhecimento.

Para Freire (2007) quando a criança é privada de conhecer o contexto onde ela está inserida contribui-se para o processo de alienação e de perda da autonomia na construção do próprio conhecimento

porque o ato de conhecer é tão vital como comer e dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã.” (FREIRE, 2007, p.15).

Freire (2007) vislumbra a construção do conhecimento inserido como necessidade vital, é a essência que precisamos para constituirmos como indivíduos e que também não exclui a construção coletiva entre os sujeitos. É a vida que se perde quando o objetivo do ensino é preparar “é fundamental que as crianças tomem consciência de que Elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, os dois, igualmente, com elas, são sujeitos desse processo na busca do conhecimento.” (FREIRE, 2007, p.45). Dessa forma, o professor não é o expositor e o

detentor do saber. O papel do docente nesse processo, que é construído de forma colaborativa, é fazer com que as crianças apropriem-se do fazer e do conhecimento de forma autônoma.

Freire (2007) dialoga com a filosofia de trabalho de Freinet (1977) ao argumentar que “todo esse processo de busca e descobertas nos desvela o processo educativo “a educação como ato de conhecimento” que nunca se esgota, que é permanente e vital” (FREIRE, 2007, p.54), a construção do conhecimento está articulado com a vida da criança e não se realiza fora dela, o “ato” citado por Freire (2007) é ação realizada pelo próprio educando.

Nessa perspectiva, para Freinet (1977) o progresso científico faz-se pela tentativa experimental aliada a vivência da criança.

uma primeira descoberta é obtida por tentativa experimental. Muitas vezes repetida, esta descoberta organiza-se, mecaniza-se, torna-se técnica de vida. Dela se podem extrair leis que serão ensinadas aos descendentes. Estas leis regularão o trabalho neste patamar, darão uma certa segurança, constituirão um trampolim a partir do qual novas tentativas experimentais se irão efetivar. (FREINET, 1977, p.27).

Assim, as crianças constroem as ações por tentativas experimentais até que o ato esteja internalizado (deixou o sinal indelével) “que se torne mecânica a técnica de vida”, o automatismo citado por Freinet (1977) é no sentido de que seja internalizado o ato de aprender como força vital, permitindo uma nova tentativa de experiência que conduz a novos atos. Essas ações não se realizam fora das experiências das crianças na comunidade e externa a vida, desse modo, o automatismo não é percebido como ato programado e mecanizado, e sim integrado a vida das crianças e que seja significativo. Portanto, pode-se afirmar que Freinet (1977) faz uma crítica ao behaviorismo e ao método tradicional que priorizam o ensino mecânico, programado e as técnicas de memorização. O ato envolve a própria ação da criança no processo de construção do conhecimento.

Por esse ângulo, algumas técnicas propostas por Freinet foram utilizadas pelos profissionais da pré-escola (1983-1988),

A proposta pedagógica de Freinet centra-se em técnicas dentre as quais pode-se citar: as aulas-passeio; o desenho livre e o texto livre; a correspondência interescolar; o jornal (mural e impresso); o livro da vida (diário individual e coletivo); o dicionário dos pequenos; o caderno circular

para os professores etc. Tais técnicas visam a favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais.” (KRAMER, 1998, p.35).

Por esse ângulo, por meio das técnicas de Freinet a aquisição do conhecimento deve ser significativa e interligada com a vida na comunidade, além de envolver o trabalho da criança, permite à experiência por meio das ações, das tentativas e dos erros, assim, a criança constrói o conhecimento.

Andrade (2019) cita uma das atividades que foram trabalhadas com as crianças no período denominado de “democracia participativa”

(...) Outra vez tinha chovido muito, tinha aqueles besouros grandes jogados, e os meninos: - “tia vamos estudar sobre os bezerros”? Eu falei vamos, sobre os “bezerros”? Eu escrevia no quadro e as crianças iam falando o que era o bezerro, como ele era, eles ficavam falando o bezerro voa, o bezerro é isso (risos pesquisadora e Andrade), eu falei:- o bezerro voa? (conversa com o neto que chegou à cozinha), eu perguntei o bezerro: - voa gente? Como que é o bezerro? Os meninos: - olha lá um tia, me mostraram. Falei assim: - Ah! Esse aí é o besouro, e nós trabalhamos os dois juntos, o bezerro com o besouro, que a palavra era parecida, que uma completava a outra e tal, foi muito interessante que trabalhamos os dois textos do bezerro e do besouro, com a diferenciação e tudo. (ANDRADE, 2019, p.209).

Nessa perspectiva, conforme Freinet (1977) o ensino da Gramática se torna dispensável em um estágio primário da aprendizagem da língua “não existe qualquer relação entre o conhecimento das regras de gramática e a prática correta da língua” (FREINET, 1977, p.55). Segundo o método natural a criança progride a partir das vivências, das tentativas experimentais e não teria receio de arriscar vocábulos difíceis se fizerem parte da construção ativa do seu comportamento.

Além disso, Freinet (1977) ressalta que a criança que aprende a ler pelo método tradicional, o faz corretamente sem errar as palavras e as frases, mecanicamente, decifram e não compreendem o que lê, porém, não alcança a amplitude que engloba a leitura com significado, articulada com a cultura. Assim, a leitura e a escrita estão interligadas em um mesmo processo, sendo a aprendizagem de forma natural elemento importante “o método natural, tanto na leitura como na escrita, é, em primeiro lugar, expressão e comunicação, pela interpretação de sinais escritos, mesmo quando a mecânica está apenas imperfeitamente

ajustada”. (FREINET, 1977, p.55). É o que demonstra o depoimento de Andrade (2019) a leitura e a escrita vistas como expressão e comunicação, para isso não necessita está rigidamente em conformidade com a gramática.

Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser concebida apenas como um processo de decodificação da linguagem escrita e oral e passa a ser vista como um processo em que o aluno apropria-se gradativamente, como sujeito capaz de construir o conhecimento e principalmente integrada à vida. Portanto, a criança que aprende a ler pelo método natural, busca compreender os sinais e a importância para a sua vida, envolve uma aprendizagem significativa.

Nessa concepção, Freinet (1977) através da observação experimental com a filha Bal, constata que a menina conseguiu o domínio quase perfeito da expressão escrita e da leitura sem passar pelo método tradicional, partindo de palavras incorporadas na experiência pessoal e articuladas com a vida, da construção de textos livres, no envio de correspondências. Esse processo inicia-se pela experiência empírica, para depois a tentativa experimental metódica e científica e gradativamente a apreensão significativa da escrita e da leitura, como elementos pertencentes à vida.

Nesse âmbito, o desenho é uma etapa essencial na aquisição da escrita e da leitura, faz parte do processo de formação. Segundo Freinet (1977), o desenho foi auxiliar no processo de aprendizagem de Bal, permitindo-a a experiência tentada para posteriormente o aperfeiçoamento pessoal.

Conforme Gonçalves (2019) o desenho livre era uma das atividades desenvolvidas na pré-escola

O desenho livre dava muita ênfase, porque, para possibilitar a criança se expressar. O desenho tem uma dimensão histórica, o homem se comunicava por desenhos, então, foi uma retomada. O desenho livre até estudávamos, fazíamos uma análise dos desenhos das crianças, teve o dedique, que tinha o boneco estrada, o boneco sol, então fazíamos essa análise dos desenhos das crianças para ver os grafismos da criança e o desenho livre sempre foi prioridade e o texto livre também. O texto livre a criança era primeiramente escreva e depois pegava um texto e tinha uma refacção desse texto com a turma, fazíamos ele mais elaborado junto com as crianças, e esse texto era reproduzido no mimeógrafo, cada criança ia lá e rodava o seu próprio texto, e tudo vinha do Celestin Freinet. A questão da imprensa, a imprensa nós usávamos o mimeógrafo e tinha esses textos livres, tinha a notícia, as músicas, tenho até fotos aqui desse trabalho na época, depois eu te passo para você registrar. (GONÇALVES, 2019, p.233).

Para Freinet (1977) o desenho livre é uma etapa inicial e primordial no processo de aquisição da escrita, não era imposto ou padronizado, e sim expressão livre da criança. Nessa concepção, Freire (2007) também ressalta a importância do desenho da criança como registro “é importante que as crianças documentem concretamente e, no caso, através do desenho, suas experiências, suas vivências e seus trabalhos” (FREIRE, 2007, p.50). Conforme a narrativa de Gonçalves (2019), o desenho livre era valorizado como documento e trabalho produzido pelas crianças.

Para a aquisição da escrita, que é um meio não natural de expressão, necessita-se encontrar uma motivação pessoal que a torne necessária “é em parte por não ter descoberto esta motivação que a escola teve de ensinar do exterior e pelo constrangimento- ou pelo jogo- uma técnica de que a criança não sente a necessidade vital.” (FREINET, 1977, p.104). Portanto, as instituições escolares devem estar imersas nas novas técnicas de expressão e de comunicação, repensar práticas mecanizadas de ensino-aprendizagem da escrita. Freinet sugeria a “tipografia na escola, do jornal escolar e das trocas interescolares.” (FREINET, 1977, p.104).

De acordo com as propostas de Freinet (1977), Andrade (2019) cita uma das atividades desenvolvidas com as crianças, elas desenhavam, escreviam pequenos textos, posteriormente um dos textos e desenhos eram escolhidos pela turma para serem mimeografados e divulgados na sala

Um trabalho que eu fiz sobre as Tartarugas Ninjas que passava todo dia no horário do almoço, nós combinamos, os meninos ficavam: - falando tartarugas, tartarugas. Então, vamos fazer o seguinte? -Todo mundo vai ver o filme, o desenho e quando chegar aqui na escola, nós vamos escrever uma historinha, como que foi e o que aconteceu no filme, entendeu? As crianças todas viram o filme e escrevemos: aconteceu isso..., bem resumido, fizeram o desenho da tartaruga, um que fez o desenho muito bem foi escolhido para fazer na folha, no mimeógrafo, um outro escreveu bem para fazer a historinha, nós rodamos a folha e cada um foi colorir a sua folhinha, cada um ia lá e rodava a sua folha para colorir. Tinha um menino que estava colorindo tudo de preto, as tartarugas tinham umas cores, uma era verde, outra era amarela e chequei pertinho dele e falei assim: - Mas a sua tartaruga era preta? Porque a maioria, todos tinham uma cor. Ele falou assim: - Não tia a minha televisão era preta e branca. Então para ele, era preto e branco, interessante (risos pesquisadora e Andrade), foi interessante, fui questionar porque ele estava colorindo preto e branco, sendo que todos tinham uma cor, foi muito interessante. Essa foi uma das atividades que fizemos.
(...) (ANDRADE, 2019, p.209).

Verifica-se que as atividades de Freinet (1977) foram adaptadas de acordo com os próprios recursos da época, deste modo, a criança “pode muito bem entregar-se na escola a actividades interessantes, mesmo apaixonantes – e de modo algum exclusivamente manuais -, antes de dominar a técnica da leitura formal.” (FREINET, 1977, p. 133), de acordo com o depoimento de Andrade (2019) o texto e o desenho livre partiram das vivências das crianças ao assistirem o desenho das tartarugas ninjas, de respeitar o contexto de vida cada um “mas a sua tartaruga era preta? porque a maioria, todos tinham uma cor. Aí ele falou assim: Não tia a minha televisão era preta e branca. Então para ele, era preto e branco, interessante (...) (ANDRADE, 2019, p.209). Nesse significado, observa-se o respeito às condições de vida das crianças, sem imposições para colorir as tartarugas do jeito certo. Portanto, atingia-se a consciência da escrita a partir da experiência sensível, do desenho, da motivação interna desencadeada pela criação e a necessidade vital de se expressar por meio da escrita, escrever sobre o desenho assistido pela turma, e finalmente pela motivação externa, sem lições e obrigações impostas.

À vista disso, a tipografia é uma técnica baseada na vivência da criança, a criança se sente motivada, utilizando-se a técnica de tipografia na escola, os alunos escrevem pequenos textos que posteriormente serão escolhidos entre os alunos grandes e pequenos para serem impressos e compartilhados por todos. Para Andrade (2019) a imprensa era muito utilizada

Eu lembro que o Freinet, ele trabalhava em cima da imprensa, então, nós trabalhávamos muito em cima do mimeógrafo, das atividades que fazíamos, a criança fazia as folhas.

Pesquisadora: As próprias crianças faziam as folhas?

ANDRADE: As próprias crianças faziam as folhas, faziam os desenhos, era em cima do trabalho mesmo, da construção do conhecimento. (ANDRADE, 2019, p.205).

Nos depoimentos de Andrade (2019) e Gonçalves (2019), as atividades propostas por Freinet foram adaptadas de acordo com o contexto de vida das crianças da pré-escola e os recursos disponíveis na época, iniciava-se com o desenho livre e na roda de conversa a construção do texto coletivo, que posteriormente era mimeografado pela própria criança e distribuído em sala.

Outras atividades desenvolvidas seguindo as técnicas de Freinet foram às aulas-passeios, Ferreira (2019) discorre que era frequente as aulas-passeios nas feiras do bairro, em

praças etc. Das aulas-passeios surgiam os temas geradores que eram trabalhados conforme a curiosidade e os interesses das crianças. Ferreira (2019) comenta uma das atividades realizadas, como a aula-passeio na feira do bairro favoreceu o desenvolvimento de atividades significativas com as crianças, a construção da hortinha na escola permitiu a descoberta do tatu-bolinha, o levantamento de hipóteses, dúvidas, possíveis respostas e a pesquisa nos livros científicos. Realizava-se a tentativa de escrita e a construção dos textos coletivos, que valorizassem a experiência de vida das crianças.

Dessa forma, segundo Ferreira (2019) e Gonçalves (2019), a escolha da filosofia de trabalho de Célestin Freinet (1896-1966), não foi por acaso, estava interligada com a proposta da “democracia participativa” de Zaire Rezende. Nesse ideal, era importante que as classes populares tivessem acesso ao conhecimento científico, uma educação voltada para o exercício da cidadania.

o Zaire como eu estava te falando com uma educação cidadã, era realmente aproximar uma filosofia de trabalho, uma educação não elitizada, mas também que chegasse ao conhecimento, que o conhecimento científico chegasse a essas camadas populares. Tanto é que pela metodologia, tínhamos as técnicas do Celestin Freinet, que eram os passos, as crianças chegavam ao conhecimento mais elaborado, as crianças escreviam textos, por exemplos, as crianças aqui da escola que eu fiquei mais de 25 anos na década de 1980, em 1987, por exemplo, vinha gente de fora para conhecer o trabalho da escola Maria Leonor baseado no Celestin Freinet, no construtivismo, porque as nossas crianças iam para as escolas estaduais elas não iam para primeira série naquela época, elas já pulavam série, não sei se isso era benéfico, mas assim, estavam avançadas, Por quê? Porque as competências delas, elas estavam bem preparadas e ali tinha, por exemplo, o método natural do Celestin Freinet, aprendizagem da língua, como coloca aqui a questão do método global que a gente usava na época, e que as crianças de hoje lêem pior e com muito menos retidão do que aquelas que foram formadas pela dura disciplina da velha escola. Nós víamos que aqueles exercícios de prontidão os resultados na década de 1980 foi reprovação em massa, tinha que mudar esse panorama e aí vêm os estudos da teoria do conhecimento, como que a criança aprende, a aquisição da leitura e da escrita com a Emilia Ferreiro, a Smolka da lingüística, as técnicas de educação, o jornal escolar, esse também foi muito trabalhado, saudades desse jornal escolar. Aqui temos também até a esposa do Celestin Freinet da pedagogia popular e também tinha os teóricos, numa dimensão filosófica e política, o Florestan Fernandes, o Dermeval Saviani, estudávamos esses livros para casar também com a nossa dimensão política, que nós também estávamos advogando, a ascensão dessas classes populares, tinha uma intenção política também, entendeu? (GONÇALVES, 2019, p.236).

Segundo Kramer (1998) Celestin Freinet (1896-1966) foi influenciado pelos ideais de Rousseau, Pestalozzi, Ferrire, criticou o ensino tradicional e a escola nova, tinha como proposta uma escola popular e uma educação crítica “na sua concepção, a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais contradições em todos os aspectos da vida social, inclusive a escola.” (KRAMER, 1998, p.34). A pedagogia por ele fundada tinha uma dimensão social, de uma proposta que considerasse a criança como sujeito pertencente à sociedade, que possui direitos de experimentar, de tentar e de errar “esta escola dinâmica é elemento ativo de mudança social para a edificação de uma sociedade mais humana e é também popular, pois se direciona às crianças do povo, para fazer com que não se sintam discriminadas por pertencerem às classes populares.” (KRAMER, 1998, p.34).

Portanto, os depoimentos de Ferreira (2019) e Gonçalves (2019) afirmam o papel fundamental da pré-escola no período de 1983-1988, a dimensão política e social. No âmbito da democracia participativa Freinet (1896-1966) foi muito importante. Os profissionais valorizaram os saberes e as experiências das crianças das camadas populares, a integração e a participação das famílias nas propostas pedagógicas e principalmente, a colaboração entre a escola e a comunidade como forma indispensável para mudança efetiva.

Sintetizando o capítulo, os profissionais da pré-escola em Uberlândia (1983-1988) elaboraram uma proposta construtivista, que valorizasse o fazer das crianças levando em consideração o contexto social, a história e as vivências delas na comunidade. Para o trabalho nessa magnitude estruturaram uma formação docente consistente, em serviço e extra-turno, era importante que o professor tivesse o domínio da leitura e do seu próprio fazer. Estudos sistemáticos das obras de Piaget (1896-1980), Freinet (1896-1966), Emilia Ferreiro (1937) etc, foram fundamentais para a transformação na forma de pensar a pré-escola, que não fosse reprodutora de práticas mecanizadas e descontextualizadas com a vida das crianças.

Nesse sentido, a equipe de profissionais desenvolveu um trabalho de cunho construtivista, partindo do interesse e da curiosidade das crianças propuseram projetos com os temas geradores e contava com o apoio das famílias na realização das atividades. Para o desenvolvimento da proposta pedagógica as técnicas de Freinet foram adaptadas de acordo com os recursos disponíveis, como aulas-passeio, desenho e texto livre, tipografia, notícias etc. Era importante desenvolver atividades que fossem significativas para as crianças, que

valorizassem o conhecimento de mundo delas, ampliando os saberes conforme o conhecimento científico.

Ao refletir a concepção de criança nas narrativas dos profissionais da educação, a sistematização do trabalho docente visto na Proposta Curricular Provisória/1987, a formação de professores e as atividades pedagógicas desenvolvidas (Apêndice C), são convergentes com o ideal de educação pré-escolar que se propunha, de reconhecimento da criança como sujeito ativo inserido em um contexto social, capaz de construir e compartilhar saberes. Desse modo, valorizava-se as singularidades, partiam da ludicidade, das curiosidades e dos interesses para o desenvolvimento de atividades que fossem significativas e que incluísse as famílias no compromisso com a educação pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação intitulada “História e memória da educação Pré-Escolar na democracia participativa em Uberlândia nos anos de 1983 a 1988” teve o objetivo geral de investigar a história e a memória da oferta de educação pré-escolar na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, num período conhecido como gestão da democracia participativa.

A questão que mobilizou a pesquisa foi analisar as ações de implementação dessa educação para as crianças de 4 a 6 anos, denominado período pré-escolar e que foi respondida por meio dos objetivos específicos que discutiram os conceitos da história oral e de memória. Foi feita uma análise a respeito da concepção histórica da criança e da infância. Esta análise permitiu identificar tais concepções nas narrativas dos profissionais do período a respeito da infância.

Com a história oral temática, as entrevistas individuais colhidas retrataram além das memórias individuais, as memórias coletivas. Os depoimentos revelam o compromisso da equipe em transformar o processo ensino-aprendizagem do pré-escolar, de um modelo centrado em práticas mecanizadas, para uma proposta fundamentada em teóricos defensores da perspectiva construtivista da aprendizagem. As quatro depoentes foram escolhidas porque atuaram diretamente no processo de implementação da pré-escola na gestão Zaire Rezende (1983-1988).

A análise das narrativas dos participantes permitiu afirmar que as práticas dos profissionais foram pautadas por um conceito de criança numa perspectiva de sujeito ativo, um ser histórico e social, capaz de construir o conhecimento por meio do brincar. Tal compreensão determinou a perspectiva de que o ensino deveria partir da própria vivência das crianças na comunidade.

Outra consideração que os dados permitiram, foi entender o momento histórico e político pelo qual passava o país e a cidade de Uberlândia, recorte espacial desta pesquisa, com o processo de redemocratização, com transformações decorrentes do fim da ditadura militar. A emergência de demandas as mais diversas, inclusive educacionais foram percebidas pelo prefeito da época, Zaire Rezende. O prefeito, oportunamente, implementou a educação pré-escolar em Uberlândia reforçando ainda mais uma narrativa em torno da sua gestão, associada na memória das professoras e da população em geral, como democracia participativa. Ainda que outras ações tenham sido executadas na área da educação, a

institucionalização pelo poder público da educação pré-escolar será sempre vista como um marco da gestão desse modelo de democracia.

Uma terceira consideração foi apreender as ações concretas que promoveram a formação docente para atuar nesse segmento; os aspectos teóricos que fundamentaram essa opção e os impactos na proposta curricular provisória para a pré-escola. A ação concreta analisada foi que na educação infantil, o município assumiu, em meados da década de 1980, o atendimento pré-escolar. Esta modalidade foi incorporada à Secretaria de Educação e Cultura e criou-se a Divisão do Pré-Escolar. Uma equipe foi formada para a construção de uma proposta pedagógica e filosófica que contemplasse as necessidades formativas das crianças da pré-escola.

A análise das diferentes fontes permitiu concluir que houve uma perspectiva inovadora no atendimento das crianças de 4 a 6 anos no período. Houve um investimento na formação sistemática dos professores com vistas a transformar o processo ensino-aprendizagem de um modelo centrado em práticas mecanizadas, para uma proposta fundamentada em teóricos defensores da perspectiva construtivista da aprendizagem. Esta opção para o ensino da pré-escola foi importante para repensar a concepção de criança e de educação pré-escolar no município de Uberlândia (1983-1988) e considerada a mais adequada para uma gestão que se propunha ser uma democracia participativa.

Assim, a formação docente na pré-escola (1983-1988) fundamentada teoricamente com os pressupostos construtivistas, com leituras coordenadas das obras de Piaget, Freinet, Constance Kamii, Emilia Ferreiro, Madalena Freire, Sônia Kramer etc, realizada e refletida no trabalho cotidiano com as crianças, reconhecia que o professor da pré-escola era um sujeito formador e que também estava em processo constante de formação. Por esse ângulo, estabeleceu as ações concretas para que a mudança na abordagem do ensino e da aprendizagem fosse efetiva.

Nesse sentido, a equipe de profissionais desenvolveu um trabalho de cunho construtivista, partindo do interesse e da curiosidade das crianças propuseram projetos com os temas geradores e contava com o apoio das famílias na realização das atividades.

Ressalta-se que um dos limites dessa investigação está relacionado ao grande volume de fontes elencadas para atender o objetivo geral e em razão dessa riqueza o pesquisador precisou fazer escolhas. Entretanto, o que foi considerado limitação pode se tornar uma fonte

de recursos a serem explorados em futuras pesquisas, aprofundando a história da educação do pré-escolar em Uberlândia e a história da educação em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. **História e Perspectiva**, Uberlândia: EDUFU, n.4, p.79-102, jan./jun. 1991.
- ALVARENGA, Nízia Maria. Movimento popular, democracia participativa e poder político. **História e Perspectiva**, Uberlândia: EDUFU, n.4, p. 103-129, jan./jun.1991.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.51-68.
- ANTONIASSI, Helga Maria Miranda. **O trabalho infantil no Brasil e a Doutrina da Proteção Integral.** 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) - Direito das Relações Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, Regina de. Projeto Nezahalpilli: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 9, p.67-83, 1984.
- ASMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural.** Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 31-67.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** n. 1386 (XIV), 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia-** uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.183-192.
- BRASIL. **Código Penal.** Código de Menores Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19101929/D17943.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. De 1º de Maio de 1943. Lei nº 5.452. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em 03 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024/61. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692/71. Fixa a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 de ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te Quero? . In: CRADY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** . Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BULATY, Andréia; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A construção Histórica da infância: As lembranças do seu passado. **Educação e Prática Pedagógica**. 2010. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_63.pdf>. Acesso em : jul. 2021.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** . Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Raquel Discini de. Philippe Ariès: A Paixão pela História. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n.1-jan./jun. 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo- 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.11-19.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

CAPELATO, Maria Helena. Imprensa, uma mercadoria política. **História & Perspectiva**, Uberlândia, n. 4, p.131-140, 1991.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.57-62.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade**: Avanços e limitações no discurso legal na dinâmica educacional. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do Autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**: história e gestão educacional. Campinas: ANPAE, 2003.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno Multidimensional. **RAE-eletrônica**, São Paulo, vol.1, n. 2, jul/dez. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1676-56482002000200003>

DANTAS, Sandra Mara. **Uberlândia**- Terra fértil para novas sementeiras: a experiência da Democracia Participativa (1983-1988). 1996. Monografia (Graduação em História)- Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, v.10, n.50/51, p.19-33, 1992.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

FERREIRA, Vanessa de Souza. **Creches Comunitárias e Democracia Participativa**: Novas Perspectivas à Infância Uberlandense (1983-1988). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FERNANDES, Arthur. Colégio, escola e praça marcam infância do ex-prefeito Zaire Rezende. In: ROMERO, Márcia Cissi. **Política de Incentivo à Leitura no Governo Zaire Rezende (1983-1988)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.p.52-53.

FERNANDES, Arthur. Zaire Rezende define a sua Uberlândia: Uma cidade democrática. **Jornal Correio**, Uberlândia, 28 abril. 2013. Disponível em: <[https:// www.](https://www.)

CorreioUberlandia.com.br/cidade-e-região/Zaire-rezende-define-a-sua-uberlandia-uma-cidade-democrática>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FERRARI, Márcio. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. **Nova Escola**. 01 de Out, 2019. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>>. Acesso em: set. 2020.

FREITAS, Sônia Maria. Prefácio à edição Brasileira. In: THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 14-19.

FREINET, Célestin. **O Método Natural I: A aprendizagem da Língua**. Tradução de Franco & Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: Relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Estatísticas e Informações. **Caracterização da oferta local de serviços de infra-estrutura social e urbana nos centros intermediários**. Belo Horizonte, 1984.

GARRETT, Annette. **A entrevista seus princípios e métodos**. Tradução de Maria de Mesquita Sampaio et al. 10. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991. p.1 -20.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolf (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p.1-43.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? . In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.43-56.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990. p.29-111.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **1º Impressão 1984**. Mapa da cidade de Uberlândia 1984. Disponível em: <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa16542>>. Acesso em: 20 out. 2020.

JESUS, Wilma Ferreira. **Poder público e movimentos sociais: aproximações e distanciamentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em História)- Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução de Gisele de Souza. Campinas, n.1, p. 01-35, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-116.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiam, 1984.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. **Revista Teias**, PROPED/UERJ, v.1, n.2, 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>>. Acesso em: 20 out. 2019.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 5-38.

LE GOFF, Jaques. Documento monumento. In: LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. p.535-550.

LE MOS, Vinícius. Zaire Rezende prepara livro de memórias. **Diário de Uberlândia**. 07 de abril de 2019. Disponível em: <<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/20471/zaire-rezende-prepara-livro-de-memorias>> Acesso em: 19 maio. 2021.

LOVISSOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.16-28, 1989.

MACHADO, Maria Clara Tomás. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **História e Perspectiva**, Uberlândia: EDUFU, n.4, p.37-77. 1991.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Educação na perspectiva de John Locke. **Revista Brasileira de História da Educação**. 2008. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/881.pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. Gêneros em História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 33-43.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. Do oral para o escrito. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 130-151.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado**. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70446>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.01-50.

MOREIRA, Jane Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. E- book. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história- a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.7-28, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Muitos olhares**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.79-82.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-42.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PASCHOAL, J. D. ; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p.347-375.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINHEIRO, Maria Margarida. **Concepções de Infância e de Educação Infantil que permeiam a prática Docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, São Paulo, n.14, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n.15, abr. 1997.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. **Revista Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010.

REZENDE, Zaire. Proposta Para Ação do Governo Municipal. Uberlândia, 1982. In: ROMERO, Márcia Cissi. **Política de Incentivo à Leitura no Governo Zaire Rezende (1983-1988)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. p. 240-271.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 01-30; p. 89-90.

ROCHA, Rita de Cássia. História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. **ANALECTA**, Guarapuava, v.3, n. 2, p.51-61, jul/dez. 2002.

ROCHA, Ruth. Poema Direito das Crianças. In: ROCHA, Ruth. **Direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROMERO, Márcia Cissi. **Política de Incentivo à Leitura no Governo Zaire Rezende (1983-1988)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche-1984. In: Rosemberg, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-19.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

SANTOS, Carlos Meneses Souza. **Democracia Participativa e Tensão Social em Uberlândia**. Experiências de moradores do Bairro Nossa Senhora das Graças. 2006.

Monografia (Graduação em História) - Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SANTOS, Sônia Maria dos; LIMA, Michelle Castro. Fontes orais para a historiografia da alfabetização. In: ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. (Org.). **História da Alfabetização e suas Fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 77-88.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SCHEEFFER, Fernando. Pobreza: um conceito controverso. **CSONline- Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano 7, ed. 16, jun/set. 2013

SILVA, Polyana Aparecida Roberta. **Reconstruindo uma experiência em educação infantil**: A história do Jardim de Infância Suzana de Paula Dias (Uberlândia, 1967-1972). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVEIRA, Tânia Cristina. **Vamos Tirar a educação do quadro negro em que ela está**: A nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 A 1990). 2019. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA, Gizele de. A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007. p. 71-84.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças- A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-70.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Divisão do Pré-Escolar. **Proposta Curricular Provisória**, 1987.

UBERLÂNDIA. **Lei Orgânica do Município**. Uberlândia, 1990.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico das escolas municipais**. Uberlândia, 2000.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Uberlândia, 2003.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p.1239-1256, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623664210>

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 67, 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215/1220>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

- *Fontes jornalísticas*

A NOVA DIMENSÃO DO PRÉ-ESCOLAR, **Participação**, Uberlândia. Ed. Especial. p. 05, ago. 1984.

ENCONTRO SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SERÁ ENCERRADO DIA 27, **Jornal Correio**, Uberlândia. p. 01, abr. 1984.

CRECHE É A SOLUÇÃO PARA AS MÃES QUE TRABALHAM, **Primeira Hora**, Uberlândia. p. 05, maio. 1983.

PROFESSORES DEBATEM A PRÁTICA EDUCACIONAL, **Primeira Hora**, Uberlândia. p. 04, 27 julho.1984

SECRETARIA MELHORA ENSINO PRÉ-ESCOLAR, **Primeira hora**, Uberlândia. p. 08, 8 maio. 1986.

32 URNAS CONFIRMAM A GRANDE VITÓRIA DE ZAIRE, **Jornal Primeira Hora**, Uberlândia, 16 nov.1982.

- *Fonte oral*

ANDRADE, Marlene Evangelista. Uberlândia (MG), 07 de novembro de 2019. Gravador (30 minutos e 44 segundos). Entrevista concedida a Fabiane Almeida Silva.

CARDOSO, Olga Lara. Uberlândia (MG), 21 de janeiro de 2020. Gravador (75 minutos e 18 segundos). Entrevista concedida a Fabiane Almeida Silva.

FERREIRA, Kátia Regina. Uberlândia (MG). 29 de novembro de 2019. Gravador (32 minutos e 24 segundos). Entrevista concedida a Fabiane Almeida Silva.

GONÇALVES, Júnia Alba. Uberlândia (MG). 17 de dezembro 2019. Gravador (45 minutos e 51 segundos). Entrevista concedida a Fabiane Almeida Silva.

ANEXOS

ANEXO A- Roteiro das entrevistas

- 1) Identificação (idade, profissão, escolarização)
- 2) Qual foi a sua trajetória profissional na Educação municipal
- 3) Qual era o contexto da Educação Infantil na cidade de Uberlândia no período que você trabalhou?
- 4) Como foi a formação de professores para atuar na pré-escola? Quem ministrava as formações?
- 5) Quais eram os principais objetivos do projeto Municipal de Educação Pré-Escolar?
- 6) A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para o atendimento pré-escolar foi escrita por quem ? Teve a participação dos professores?
- 7) Qual era a concepção de infância no período?
- 8) Qual era a função da Pré-Escola na época?
- 9) Tinha muita demanda por vagas? Todas as crianças eram atendidas? A prioridade era o atendimento das crianças de baixa renda?
- 10) Qual foi a metodologia escolhida para trabalhar com as crianças? Estava fundamentada em quais teóricos?
- 11) Como era o espaço físico das pré-escolas? Qual era o quantitativo de alunos por profissionais?
- 12) Como era a separação entre o atendimento de 0 a 3 anos e o atendimento pré-escolar? Você sabe me dizer o motivo dessa separação?
- 13) Quais foram os desafios enfrentados como Coordenadora/ Supervisora/Professor do pré-escolar na época?
- 14) Como foi a participação da comunidade?
- 15) Qual é a sua avaliação da gestão “Democracia Participativa” para a Ed. Infantil no Município?

ANEXO B – ENTREVISTA ANDRADE.

Pesquisadora: O tema da minha dissertação de mestrado é História e Memória da Educação Infantil no Governo Zaire Rezende de 1983-1988.

Pesquisadora: Qual a sua idade e a sua formação?

ANDRADE: 67 anos, sou formada em Pedagogia e Psicopedagogia também, especialização.

Pesquisadora: Certo! Como foi a sua trajetória profissional na educação municipal?

ANDRADE: Eu comecei como estagiária em 1983, passei no concurso para professora e fiquei 7 anos, depois passei para supervisão e terminei meus trinta anos, já aposentei.

Pesquisadora: Na época do Zaire da “democracia participativa” de 1983 a 1989, qual era o contexto da educação infantil na cidade de Uberlândia?

ANDRADE: Nós trabalhávamos muito em cima do tema gerador, Paulo Freire e do Freinet, então você trabalhava muito a questão da criança fazer as coisas, nós trabalhávamos muito em cima desses dois pensadores. Nós escolhíamos um tema e trabalhávamos com aquele tema, geralmente era assim.

Pesquisadora: E como foi a formação de professores para atuar na pré-escola?

ANDRADE: Na época tinha formação, era magistério de 2º Grau. Nós tínhamos muitos cursos dentro da prefeitura, muitos cursos mesmo, nós parávamos uma semana para estudar, era muito bom nesse sentido.

Pesquisadora: Essa formação, foi para trabalhar diretamente com as crianças de 5 e 6 anos?

ANDRADE: Era 4, 5 e 6 anos.

Pesquisadora: Essa formação era voltada para o professor. Tinham cursos?

ANDRADE: Tinha muito curso, a prefeitura ela propiciava muito curso mesmo, assim, para trabalharmos, por exemplo, ela ensinava atividades, tinha época de leitura de livros, tínhamos muitos cursos, parava direto, parava ali uma semana, três dias e nós estudávamos.

Pesquisadora: A senhora se recorda dos livros que eram estudados?

ANDRADE: A maioria era do Paulo Freire, agora os nomes às vezes eu não me lembro assim direito, mas era geralmente do Paulo Freire, estudava muito aqueles livrinhos pequenos dele, esqueci como se chama também, não estou lembrada, trabalhávamos muito em cima da teoria dele e de Celestin Freinet, eram os dois que norteavam o trabalho nessa época.

Pesquisador: Qual era a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para o Atendimento pré-escolar?

ANDRADE: A proposta deles era em cima do tema gerador e do Freinet, era... Como que fala? Esqueci como se chama (...) o que eles falam do Paulo Freire. Ah! Era a construção do conhecimento, era em cima disso, eles trabalhavam muito essa questão mesmo, de pegar a criança e levar para fazer as coisas. Eu lembro que o Freinet, ele trabalhava em cima da imprensa, então, nós trabalhávamos muito em cima do mimeógrafo, das atividades que fazíamos, a criança fazia as folhas.

Pesquisadora: As próprias crianças faziam as folhas?

ANDRADE: As próprias crianças faziam as folhas, faziam os desenhos, era em cima do trabalho mesmo, da construção do conhecimento.

Pesquisadora: Esse projeto, essa proposta foi escrita?

ANDRADE: Ah! Foi várias vezes, nós trabalhávamos, tínhamos a proposta em mãos. Teve uma época também que fazíamos relatórios, relatórios da sua atuação todo dia com a criança, tinha aquele relatório do que aconteceu, o que você trabalhou e como foi o desenvolvimento das crianças com aquela atividade, então assim, era muito em cima disso.

Pesquisadora: Os professores participaram desse projeto, da escrita, de pensar essa educação pré-escolar naquela época?

ANDRADE: Participaram a maioria, às vezes tirava uma pessoa para participar mais, eu sempre fui muito participativa. Eu participei de quase todos os projetos que apareciam, o que eles iriam escrever, desde quando eu era professora, eu participava dessas construções, dessas escritas.

Pesquisadora: A senhora se recorda, quais eram os objetivos desse projeto municipal de educação?

ANDRADE: o objetivo era realmente trabalhar com a criança, era o desenvolvimento da criança, era o objetivo primordial mesmo, trabalhar com o desenvolvimento da criança.

Pesquisadora: Certo. E qual era a concepção de infância da época, desse período de 1983 a 1988.

ANDRADE: Eles trabalhavam muito em cima da idade, falavam assim, a criança tinha que ter tal idade, achava que a idade estava relacionada com o desenvolvimento. Por exemplo, se ela tinha 5 anos ela aprendia até um certo ponto, se tinha 6 anos você poderia trabalhar mais, puxar mais, era assim.

Pesquisadora: E a metodologia escolhida para trabalhar com as crianças. A Senhora já falou um pouco.

ANDRADE: Seria o tema gerador e Freinet, Freinet trabalhava com a imprensa.

Pesquisadora: A senhora poderia me falar dessa imprensa, do Freinet?

ANDRADE: A imprensa era o seguinte, ele fez um tipo de projeto que poderia trabalhar com as crianças, acho que ele tinha um filho com dificuldade, então ele começou a trabalhar em cima disso e acabou chegando nesse trabalho que ele chamava de imprensa. Ele trabalhava com as crianças e elas próprias montavam o trabalho, juntamente com ele na imprensa. Mas, como não tínhamos imprensa e era muito difícil de você trabalhar, trabalhávamos com o mimeógrafo que era fácil, a criança fazia a matriz e rodávamos no mimeógrafo. Era a criança que fazia, você escolhia uma para fazer, então rodava para todo mundo, cada um ia lá e rodava o seu, então, era assim mais ou menos, nós adaptávamos (risos), fazia adaptação.

Pesquisadora: Qual era a rotina da pré-escola?

ANDRADE: A Rotina ia de acordo com o que estávamos trabalhando, de acordo com o tema gerador, você levava os objetos para a sala, você levava a criança para fora, se, por exemplo, você trabalhar sobre vegetais, árvores, você levava a criança lá onde tinha, recolhia folhas, fazia trabalhos artísticos com as folhas. Tudo de acordo com o que você estava fazendo, juntávamos o que eles estavam fazendo e Celestin Freinet, fazíamos tudo isso e a imprensa era como se fossemos fechar todo o trabalho.

Conversa com o neto que entrou na cozinha.

Pesquisadora: Como era o espaço físico da pré-escola?

ANDRADE: O espaço físico era normal, a escola, tínhamos muito material, material pedagógico para trabalhar com a criança, teve uma época que eles fizeram até uns estojos de letras, de sílabas de madeira e trabalhávamos com as crianças nesse material. Levávamos as crianças para fora, tinha também aquelas figuras geométricas (esqueci o nome), então, tinha material sabe, você trabalhava com, é..., como se chama ... flanelógrafo, você colocava as figuras, a escrita por exemplo, as crianças falavam e você ia escrevendo. Na época não tinha nem o quadro negro, tinha um..., usávamos um prendedor de papel e escrevíamos com pincel atômico sabe, as crianças falavam e você escrevia. Escrevia no papel... (pausa)

Pesquisadora: Era papel pardo?

ANDRADE: Era papel pardo, pardo não, aquele papel branco, esqueci como se chama... era um papel grande,... Ah! Papel jornal, ele era grande e tinha um prendedor que a prefeitura mandava para cada professor, você prendia os papéis e trabalhava com a criança naqueles papéis, escrito com pincel atômico. Uma vez aconteceu algo assim, legal comigo, eu errei

uma letra e não tinha como eu apagar (risos pesquisadora), eu peguei um papelzinho coleí na letra errada e escreví a letra certa por cima, nós fazíamos textos pequenos para as crianças copiarem, elas copiando o texto, eu fui olhando os caderninhos e todo mundo tinha feito um quadradinho em volta da letra. (risos Andrade e pesquisadora). Eles acharam que tinham que fazer o quadradinho (risos). Então, era interessante assim, não usávamos giz e quadro negro, não tinha, era papel, só papel mesmo.

Pesquisadora: Nossa interessante. Já que você começou a falar dessa parte. Como era o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na pré-escola?

ANDRADE: Igual eu estava te falando, escrevíamos no papel jornal, porque você trabalhava com a criança o prático, ela observava tudo e depois escrevíamos tudo aquilo que tínhamos feito, de uma forma bem resumidinha e que ela dava conta de copiar, usávamos muito a letra de imprensa, letra de imprensa maiúscula, depois, no final do pré-escolar passávamos para a letra cursiva, mas a maioria era com a letra de imprensa maiúscula.

Pesquisadora: Como eram as salas, tinha prédio próprio ou eram salas alugadas ou o pré-escolar era em escolas?

ANDRADE: Na época, geralmente era alugado inclusive nós alugávamos a igreja Nossa Senhora Auxiliadora e depois passamos para a Igreja São Sebastião. Na igreja São Sebastião tinha várias salas e até a escola aumentou um pouco, porque lá na outra tinha só quatro turmas, apenas duas salas, tínhamos quatro turmas, porque eram duas de manhã e duas à tarde. Depois que viemos para a Igreja São Sebastião aumentou, porque ali tinha umas seis salas parece, eram mais salas e aumentou a escola. Não era uma escola, mas era um tipo, parecia com uma escola, mas não era, era alugada.

Pesquisadora: A senhora se lembra quantas crianças por professor?

ANDRADE: Era mais ou menos uma média de 20.

Pesquisadora: 20?

ANDRADE: Eram vinte alunos por professor.

Pesquisadora: Certo. E, como era a separação do atendimento de 0 a 3 anos e o atendimento pré-escolar?

ANDRADE: Nós não trabalhávamos com 0 a 3, na época não tinha muita creche, eram algumas que existiam e assim, as crianças não iam muito, não freqüentavam muito, essa faixa etária não. Geralmente a educação infantil começava mesmo era com 4 a 6 anos, eu realmente não cheguei a trabalhar com crianças de 0 a 3, trabalhei depois com a supervisão.

Pesquisadora: A senhora sabe me dizer por que tinha essa separação? Porque de 0 a 3 ficava com a Ação Social ?

ANDRADE: Eram poucas creches que existiam, não tinha tanta coisa, eu não sei, eu acho que era por conta mesmo do desenvolvimento, eles achavam que a criança de 0 a 3 anos tinha que ficar em casa, se não me engano, as vezes haviam algumas creches, elas eram, como que fala ... eram instituições da igreja católica, de outras igrejas, de ações sociais. Da prefeitura mesmo não tinha, aquela época eles não trabalhavam muito com a criança pequenininha de 0 a 3 anos.

Pesquisadora: E quais foram os desafios enfrentados como professora do pré-escolar na época?

ANDRADE: Foram muitos, porque tínhamos que trabalhar de acordo com o que estava sendo proposto e muitas vezes não tínhamos muito conhecimento para trabalhar daquela forma e tinha que trabalhar, entendeu? As vezes passávamos por dificuldades muito grandes, a criança já tinha desenvolvido bastante, você não podia puxar, teve uma época que você não podia nem escrever com a criança, tinha que ficar brincando, principalmente com o jardim I e II, você tinha que trabalhar coisas práticas ali, pular –corda, pular no pneu, trabalhar com os

blocos lógico, a escrita não era muito enfatizada, eu enfatizava muito e não podia, depois foi melhorando, o conhecimento foi aumentando e pudemos trabalhar a escrita.

Pesquisadora: Eu queria que a senhora falasse mais sobre a formação do professor, se eram cursos mensais, se vocês reuniam para a capacitação, para trabalhar com as ideias de Freinet.

ANDRADE: O período era mais ou menos de dois em dois meses, parávamos, parava e ficava às vezes uma semana ou três dias, fazíamos encontros, assim, com todos os professores. Trabalhávamos as atividades, estudávamos a parte teórica do Freinet e do Paulo Freire para trabalharmos na sala de aula também, então, aprendi muita atividade.

Pesquisadora: E como foi a participação da comunidade nesse período?

ANDRADE: Acho que a comunidade nessa época começou a participar um pouco, mas, ela não tinha muita participação não, começou nessa época a usar a participação da comunidade para ajudar, fazíamos a festa das mães, as mães iam, tinha as vezes algum evento mas eram poucos, antes não tínhamos muita participação. A comunidade era um pouco afastada na época, apesar de, acho que começou a participar por conta do jeito do Zaire Rezende, que ele participava, ele ia, ele formava grupos de estudos para saber o que poderia ser feito, com isso começou, mas não tinha muita participação antes, depois que foi aumentando.

Pesquisadora: Qual é a sua avaliação da gestão democrática participativa para a educação infantil? Você que vivenciou um período um pouco antes do Zaire.

ANDRADE: Eu acho que a participação, assim, a pessoa participava mais dos eventos, as crianças trabalhavam mais em cima de atividade prática, sabe? Eu acho que via essa questão dela mesma construir o conhecimento dela, em certo ponto foi muito válido, muito válido, assim, cresceu muito a participação da criança no aprendizado dela, porque às vezes a pessoa pensava, a criança não sabe nada, e eles partiam do pressuposto que a criança não sabia nada e ela ia para a escola, ela ia saber e começar dali e não era isso, ela tinha conhecimento anterior que ela poderia usar para a próxima aprendizagem dela. Nessa época, foi que começou bem esta questão de valorizar o conhecimento da criança, entendeu?

Pesquisadora: Certo. Eu trouxe um material que vocês estudavam naquela época (risos), do Freinet e comecei a ler.

ANDRADE: Ai meu Deus do céu! Não lembrei. Era o Método Natural mesmo, realmente, Celestin Freinet, Método Natural I, ele dividiu o trabalho dele, (pausa para manusear os livros) Ah! foi mesmo, está vendo? Aqui, está vendo? A criança desenhava, construía as coisas dela, esse método natural aqui, era realmente esse trabalho da criança, ela própria fazendo as coisas.

Aí depois começou também a usar muito a Emília Ferreiro que ela trabalhava com o desenvolvimento da criança, que seria as aprendizagens, os níveis das aprendizagens e nós fazíamos os testes, a criança estava no pré-operatório, depois ela passava para o pré-silábico, depois para o silábico, para o silábico alfabético. Fazíamos muitos testes, mas isso foi mais para o final que começamos a trabalhar, mas era em cima mesmo do Freinet e do Paulo Freire.

Pesquisadora: Certo. (risos pesquisadora e Andrade)

ANDRADE: Deu certo, líamos os livros e fazíamos os encontros, estudávamos. Olha! Que legal! (pausa para ver os livros). Muito bom, eu tinha esses livros todos, com o tempo eu fui passando, a minha menina fazia Pedagogia eu dava para ela, eu tinha tudo isso mesmo (manuseando o livro) Método Natural I, II e III. Tinha apostila também, sabe?

Pesquisadora: Ah! Tinha apostila?

ANDRADE: As vezes usávamos o livro, a apostila, deixa eu ver aqui.

Pesquisadora: Essa apostila foi entregue pelos formadores da época?

ANDRADE: Os formadores, elas faziam a apostila e passavam para nós, até pouco tempo depois da supervisão eu ainda tinha as minhas apostilas desses métodos, eu orientava professor, mas, eu fui passando.

Pesquisadora: Você tem algum material daquela época?

ANDRADE: Não sei, eu teria que procurar, acho que não tenho não, passei tudo. As vezes tenho alguma coisa, mas não lembro, tenho que procurar, tem pouco tempo que vim para cá, andei jogando tudo fora, eu dei alguns materiais para as pessoas mas, não tem nem como sair procurado.

Pesquisadora: Para encerrar. Você poderia me dar um exemplo de atividade desenvolvida com as crianças?

ANDRADE: Um trabalho que eu fiz sobre as Tartarugas Ninjas que passava todo dia no horário do almoço, nós combinamos, os meninos ficavam: - falando tartarugas, tartarugas. Então, vamos fazer o seguinte? -Todo mundo vai ver o filme, o desenho e quando chegar aqui na escola, nós vamos escrever uma historinha, como que foi e o que aconteceu no filme, entendeu? As crianças todas viram o filme e escrevemos: aconteceu isso..., bem resumido, fizeram o desenho da tartaruga, um que fez o desenho muito bem foi escolhido para fazer na folha, no mimeógrafo, um outro escreveu bem para fazer a historinha, nós rodamos a folha e cada um foi colorir a sua folhinha, cada um ia lá e rodava a sua folha para colorir. Tinha um menino que estava colorindo tudo de preto, as tartarugas tinham umas cores, uma era verde, outra era amarela e chequei pertinho dele e falei assim: - Mas a sua tartaruga era preta? Porque a maioria, todos tinham uma cor. Ele falou assim: - Não tia a minha televisão era preta e branca. Então para ele, era preto e branco, interessante (risos pesquisadora e Andrade), foi interessante, fui questionar porque ele estava colorindo preto e branco, sendo que todos tinham uma cor, foi muito interessante. Essa foi uma das atividades que fizemos.

Outra vez tinha chovido muito, tinha aqueles besouros grandes jogados, e os meninos: - “tia vamos estudar sobre os bezerros”? Eu falei vamos, sobre os “bezerros”? Eu escrevia no quadro e as crianças iam falando o que era o bezerro, como ele era, eles ficavam falando o bezerro voa, o bezerro é isso (risos pesquisadora e Andrade), eu falei:- o bezerro voa? (conversa com o neto que chegou à cozinha), eu perguntei o bezerro: - voa gente? Como que é o bezerro? Os meninos: - olha lá um tia, me mostraram. Falei assim: - Ah! Esse aí é o besouro, e nós trabalhamos os dois juntos, o bezerro com o besouro, que a palavra era parecida, que uma completava a outra e tal, foi muito interessante que trabalhamos os dois textos do bezerro e do besouro, com a diferenciação e tudo. Isso foi no Rotary quando eu fui fazer esse trabalho.

Pesquisadora: Vou desligar o gravador. Muito obrigada pela entrevista.

ANDRADE: De nada, obrigada você.

Pesquisadora: Vou transcrevê-la e te enviar, você prefere via e-mail ou posso te enviar via WhatsApp.

ANDRADE: Pode ser WhatsApp.

Pesquisadora: Muito obrigada.

ANEXO C- ENTREVISTA CARDOSO

Pesquisadora: O nome da minha pesquisa é História e Memória da Educação Infantil no governo Zaire Rezende de 1983 a 1988. Qual o seu nome completo, idade, profissão e escolarização.

CARDOSO: Eu me chamo... Cardoso, eu tenho 62 anos, sou psicóloga e trabalho com psicologia na área de educação desde sempre. Desde que eu comecei a trabalhar.

Pesquisadora: E qual foi a sua trajetória profissional na educação infantil do município?

CARDOSO: A minha trajetória, antes de trabalhar com a educação infantil municipal, eu trabalhava na educação de adultos. No projeto do MOBRAL eu coordenei a parte administrativa e dei aula no final, quando o MOBRAL já estava com desgaste político muito grande no país. O MOBRAL trabalhou com a Educação Infantil e, na época havia uma verba considerável do governo que saía do MOBRAL e que era o próprio MOBRAL que administrava para a capacitação de funcionários, de profissionais de uma forma geral dos municípios para a educação infantil, porque era uma época em que estava discutindo muito a expansão da educação infantil no Brasil, a educação infantil pública, então, o MOBRAL foi perdendo um pouco a força política com a alfabetização de adultos. Mas o MOBRAL tinha uma equipe de excelência que eu considero, de profissionais que estavam dentro do órgão. Eu entendo que foi feito um redirecionamento do pessoal do MOBRAL para o trabalho com a educação infantil. E como eu estava no MOBRAL na época como supervisora até regional, nós poderíamos escolher entre trabalhar com a educação de adultos ou migrar para a educação infantil, e na época eu migrei para a educação infantil dentro do MOBRAL e isso foi decisivo para mim, porque eu fiz cursos maravilhosos, tudo patrocinado pelo MOBRAL, que chegou a trazer pessoas, profissionais, estudiosos do assunto de educação infantil e inclusive de nível internacional. E sabe quando você está no lugar certo e na hora certa? Hoje quando eu fico lembrando, eu falo assim: - gente, deve ter a mão de Deus-, porque é uma coisa impressionante, nós dialogamos com pessoas de uma envergadura dentro da área de educação infantil e fomos então preparados para isso, e eu na época me apaixonei pela educação infantil, eu ainda, não estava na minha graduação e já estava trabalhando. Mas na graduação de psicologia eu fui vendo um sentido muito grande naquilo, porque tinha uma carga de estudos sobre o desenvolvimento infantil e havia também, uma efervescência com relação ao atendimento da criança de 0 a 6 anos e em todas as instâncias no Brasil naquele momento. Na UFU, que também foi onde eu fiz a psicologia, tinha uma discussão no departamento de psicologia, muito rica, com alguns professores de formação muito densa, com muita sensibilidade em relação à criança de 0 a 6 anos. Então, eu me considero uma privilegiada nesse sentido e eu era uma funcionária da prefeitura, é... emprestada ao MOBRAL. Naquela época eu estava cedida ao MOBRAL e eu comecei a me aproximar do projeto, que tinha um convênio da PROEX para atender a educação infantil. Foi feito um convênio do MOBRAL para atender a educação infantil com o município e eu era a representante do MOBRAL. Esse caso que eu estou te contando foi antes do governo Zaire.

Pesquisadora: Ah! Muito bom entender um pouco dessa história.

CARDOSO: Foi o que antecedeu, você entendeu? Então, por força do meu trabalho e a obrigação que eu tinha representando o convênio assinado no que se referia ao atendimento de educação infantil. Na época, era destinada uma verba via Mobral e eles foram migrando, a verba do Mobral para atender adultos foi dividida com a educação infantil. Havia uma verba que era destinada à educação infantil e eu administrava essa verba aqui no município de Uberlândia e em alguns outros municípios aqui da região. E como nós recebemos essa carga teórica muito grande, nós fomos convocados a participar e a ajudar na capacitação das equipes

das prefeituras. Foi um tempo muito rico, porque eu fui me aproximando, não tinha experiência prática com a educação infantil, mas tivemos a oportunidade de fazer muitos cursos, de dar o curso teórico e de estar junto com os professores tanto aqui em Uberlândia como aqui na região, no meu caso. Foi quase um tempo preparatório em que eu trabalhei muito, inclusive em zona rural, dando capacitação para os professores. Às vezes na zona rural onde eu estive com as crianças pequenas, elas eram recebidas e ficavam ali misturadas com os meninos do fundamental e nós fizemos um trabalho com essas crianças, nos lugares que estivemos. Foi muito interessante porque às vezes nós íamos para a zona rural e como tinha uma professora para fazer tudo, nos dias que nós íamos, assumíamos muitas turmas de crianças pequenas e com isso eu fui entrando nesse universo da educação infantil. Eu repito para você, isso foi antes ainda do governo Zaire, só que, foi acontecendo uma efervescência disso tudo no país. Na época, o governo de Minas Gerais abraçou essa causa. Era usada essa questão da educação infantil como bandeira de governo, quando mudou a administração eu fui convidada a assumir a educação infantil do município. No período, eu não sei te contar isso direito, nós estivemos um tempo com esse projeto da Universidade, foi um tempo curto esse da PROEX, que era com o departamento de pedagogia. Tinha um grupo de professoras do departamento de pedagogia que ainda ficaram por um tempo, eu não sei descrever o que aconteceu administrativamente para o rompimento, mas eu acabei ficando na liderança do trabalho em função de toda essa experiência que eu tive anterior. Começamos o projeto, ele já estava em algumas escolas, então aconteceu uma ampliação para outros bairros, mas o que nós fizemos de principal foi organizar a estrutura das escolas de educação infantil e de capacitar os professores.

Pesquisadora: Então, a senhora já me respondeu um pouco desse contexto da educação infantil na época. E como foi a formação de professores para atuar na pré-escola? Quem ministrava e como foi pensada a formação desses profissionais?

CARDOSO: Como eu tinha recebido uma carga muito grande dessa formação toda que eu te contei e eu estava na liderança do trabalho, eu tenho uma tendência muito grande de, quando eu estou na gestão, e isso até hoje, dou um peso muito maior para a parte mais pedagógica do que administrativa, porque é onde eu me identifico, eu gosto muito, então eu fiquei na liderança desse trabalho, da capacitação e nós montamos uma equipe, uma assessoria pedagógica com coordenadores para as escolas, dividimos o grupo de escolas da prefeitura em pequenos núcleos e colocamos uma liderança pedagógica para um grupo de escolas de bairros vizinhos. Essas pessoas foram sendo preparadas, faziam muitos cursos, eu reproduzi os cursos que eu recebi nesse período anterior que eu te relatei, e nós buscamos alternativas de profissionais, que tinham experiência, tanto aqui em Uberlândia, quanto em alguns momentos até gente de fora de Uberlândia, São Paulo e Belo Horizonte principalmente. Na época tínhamos contatos com escolas de referências, lembro do Balão Vermelho, algumas escolas buscávamos referências, então, a formação foi com profissionais convidados, mais existia uma ênfase muito grande na formação de uma equipe de assessoria pedagógica que fosse composta por professores mais experientes e que pudessem ajudar o grupo de professores, um grupo de professores que ficassem na responsabilidade deles, isso que acontecia que era praticamente diariamente, porque esses assessores pedagógicos visitavam essas unidades e ajudavam no trabalho, ajudavam a questionar, a implantar novidades, a estruturar um pouco melhor o planejamento dos professores, a construir sentido naquilo que estava sendo feito e tinha as formações mais amplas que eu estava sempre na liderança, eu era uma das pessoas que tinha sempre uma palavra nesse sentido de ensinar a fazer um planejamento, de discutir aspectos do desenvolvimento infantil, de discutir estratégias, metodologias de trabalho, porque paralelo a isso nós também estávamos buscando, estávamos em uma formação muito

intensa pessoalmente e fazíamos esse movimento e quais eram as questões principais que nós entendíamos? Queríamos muito que os professores lessem, que eles pudessem ter acesso a livros. Muitos professores não tinham esse costume de ler, precisávamos ensinar e muitas vezes, nós gastávamos horas com os professores, lendo com eles. Uma pessoa mais experiente em um grupo lendo com os professores e conversando. Se olharmos, podemos pensar: “nossa que estratégia banal, que estratégia simplória.” - mas sabe que entendíamos que isso era melhor do que uma grande palestra, porque nós trazíamos os professores para um domínio que nós entendíamos que eles teriam que ter. Não era só ficarem escutando os outros, tinha esse momento de escutar também! Escutar uma pessoa experiente, um teórico, tinha isso, mas isso foi diminuindo com o tempo, foram virando eventos, porque nós víamos que o sentido maior era quando fazíamos esse trabalho com o professor. O professor pensar sobre as crianças, sentar e discutir nome por nome das crianças que estavam com aquela professora nesses pequenos grupos ou reuníamos todos esses grupos, que era assim, tinha uma assessora, líder de umas 5 escolas, nós reuníamos em uma única escola todas as assessoras com os seus grupos e montávamos o momento, havia troca de uma equipe com a outra, quais eram os grandes problemas e quais eram os grandes desafios, principalmente nós estudávamos, líamos obras, relacionávamos as leituras com o que estava acontecendo e se fazia sentido, se não fazia, o que estava acontecendo nas nossas salas de aula, então, se você pensar, era um trabalho muito simples. Pensando em capacitação, às vezes rebusca muito, um grande evento, com gente importante falando, eu não sei se estou me fazendo entender.

Pesquisadora: Muito.

CARDOSO: Nós invertemos a situação, porque queríamos que os próprios professores, assumissem o comando e não que eles ficassem silenciosos e escutando alguém, então, foram muitos livros lidos. E a reação dos professores na época não foi assim ótima, nós tínhamos um grupo muito animado com isso tudo, sempre temos! No grupo dos professores, eu trabalho com os professores há muitos anos e eu aprendi a admirá-los, são muito idealistas, estão sempre dispostos a querer ver algo grande acontecer, a fazer a coisa certa, a mudar. Só que isso não é uma unanimidade, na prefeitura nós tivemos muitos problemas de professores que odiavam esses momentos, que tentavam burlar e tínhamos inclusive que fazer o controle grande dessa situação para que as pessoas realmente frequentassem. Teve uma época em que eu fui às unidades e conversei com os pais, de tanto que os professores estavam longe daquela situação que nós queríamos para as crianças e que precisaríamos de um dia na semana, durante um período de tempo sem aula, para que reuníssemos os professores, porque estava impossível, os professores estavam muito longe, porque a proposta era nova e tinha uma novidade nisso, naquela época a educação infantil era mais particular, então os pais compreenderam, os pais compreenderam isso demais. Desse modo, nós conseguimos com o Dr. Zaire Rezende a autorização para ter um dia na semana, durante um longo período de tempo, eu não me lembro agora para te falar se isso foi um ano ou quanto tempo foi, mas suspendemos a aula uma vez por semana, para que os professores estudassem. Foi feito um mutirão muito grande. Nós sentíamos que estávamos distantes do que era a educação infantil e de como deveria ser feito o trabalho, precisávamos criar um modo de lidar com as crianças. Naquela época, falávamos de 0 a 6 anos, mas atendíamos prioritariamente as crianças de 6 anos, porque as crianças estavam fora da escola nessa época, não existia educação infantil em larga escala no município, existia no Estado mas era pouca, depois veio até uma discussão do Estado entregar tudo isso para o município e o trato pedagógico era muito parecido com o de 1º e de 2º ano o que se fazia com uma criança menor e de uma forma muito tradicional, então, nós precisávamos quebrar todo esse paradigma e era impossível que fizéssemos isso porque as pessoas já estavam trabalhando e acontecia muita coisa que nos desgostava muito. Os pais

ficavam desgostosos com o resultado do trabalho das professoras e as professoras também, se sentiam muito perdidas, querendo entender o que elas tinham que fazer para que as coisas dessem certo. Então, criamos essa situação, como eu te falei, não sei se te precisar por quanto tempo, está na minha mente que foi por um ano, mas eu não me lembro exatamente. Nós chamávamos de situação de emergência.

Pesquisadora: E no começo, foi imposto para que todo mundo pudesse participar?

CARDOSO: Foi imposto, eu posso te contar o lado feio, alguns professores burlavam tanto, era uma minoria, mas eu acho importante comentar isso, entender que teve uma briga de ideias muito grande e que nós inclusive, no final, convidávamos essas pessoas a mudarem de setor, porque você precisava ficar em um lugar onde você se sentisse bem e nós precisávamos ter a liberdade de fazermos como nós entendíamos que tinha que ser feito, então, até isso foi feito e algumas pessoas foram trocadas de setor. Pessoas que víamos que tinha um problema ou que eram muito estruturadas para serem um professor de educação infantil, talvez em um 4º ano ou 3º ano, caberia melhor aquele modo de funcionar daquela professora, então nós fizemos também esse trabalho, de adequação. Contratamos muitas professoras recém-formadas, tínhamos uma crença que as professoras recém-formadas, embora não tivessem experiências, poderíamos jogar isso a favor para a educação infantil na época, porque elas estavam mais abertas a receber aquela mensagem diferenciada, entender que a educação infantil tem uma estrutura de funcionamento totalmente diferente do ensino fundamental, porque nós tínhamos dois problemas: a estrutura do ensino fundamental que era reproduzida para a educação infantil e a inexistência de educação infantil, que trazia certa ignorância com relação ao assunto, não tinha assim, muitas referências, sabe? Então, contratamos muitas professoras novinhas, professoras recém-formadas.

Pesquisadora: Então, as professoras que eu entrevistei, coincide muito com a sua fala “eu sai da Universidade e já entrei na educação infantil”.

CARDOSO: Isso! Nós fizemos um movimento grande para fazer isso e sabe, foi muito assertivo. Nós fomos muito felizes com essas professoras, porque elas se entusiasmaram muito. Quem nos deu um pouquinho de trabalho foram as mais antigas, como estou te falando, que tivemos que fazer esse movimento de reenquadramento delas, mudar as funções para situações mais adequadas e chegamos a um ponto de ficarmos com poucas, pouquíssimas pessoas com esse perfil. Um perfil assim, mais rígido, que lidava com as crianças sempre querendo que as crianças ficassem sentadas nas carteiras, uma na frente da outra. Queríamos muito quebrar isso, tirar as carteiras, compramos mobiliário adequado em algumas turmas, porque nós chegamos a atender crianças de 5 e 4 anos. Nas turminhas de 4 anos inicialmente tivemos que quebrar paradigmas, nós não colocávamos mobiliário, as professoras eram obrigadas a trabalhar, mais no chão, quando precisava de fazer um desenho e tal, ia para outra sala que tinha esse material, criávamos umas situações, porque tinha que instalar uma mentalidade e usávamos essas estratégias. Foi bom lembrar disso, (risos).

Pesquisadora: Nossa! Muito interessante! E quais eram os principais objetivos do projeto municipal de educação pré-escolar?

CARDOSO: O objetivo principal era o atendimento da criança de 0 a 6, que naquela época, com prioridade às crianças de 6 anos, criar um modo pedagógico de funcionar as escolas, que não repetisse a estratégia tradicional e nem criar um ensino fundamental mirim, entende?

Pesquisadora: Hum!

CARDOSO: Então, seria trabalhar levando em conta as necessidades da criança daquela faixa etária e aprender a lidar com isso, porque isso naquela época era uma novidade, as pessoas não discutiam isso, maciçamente. Claro que tínhamos escolas particulares que faziam isso, mas na prefeitura, e no Estado as vezes tinha uma salinha que atendia as crianças, por

exemplo, crianças de 6 anos. Eu fui muito para conhecer. Era uma sala que você chegava e não via diferença. Uma sala, carteira alta, as crianças com as perninhas balançando, elas nem tinham essa situação de colocar o pezinho no chão, de si firmar, entende? Coisas mínimas que não tinham. O objetivo era esse, era fazer, era criar, instalar um atendimento que atendesse pedagogicamente a especificidade da criança nessa faixa etária.

Pesquisadora: Eu li muito a Kramer, ela critica muito o ensino tradicional, compensatório, de privação cultural, de desconsiderar a criança, achar que ela não vai aprender e que ela não traz nada, ela fala desse ensino, dessa prontidão, já para o ingresso no ensino.

CARDOSO: O que era feito, adiantava-se o trabalho do primeiro e do segundo ano para que as crianças dessem menos trabalho, para que elas conseguissem um bom desempenho quando fizesse o primeiro ano, porque no primeiro ano tinha muitos problemas, como tem até hoje. Hoje muito menos porque a educação infantil, mesmo não sendo preparatória, a criança está muito mais pronta?! Eu não preciso fazer isso com esse objetivo, se eu atendo a criança naquilo que é específico, ela já vai construindo aptidões e tudo para prosseguir. Não é necessário fazer aquilo que era feito, que era quase que fazer um primeiro ano para depois fazer o primeiro ano de novo, com competência.

Pesquisadora: Sem ter um significado.

CARDOSO: Porque era treinamento técnico.

Pesquisadora: E tinha muita demanda por vaga naquela época?

CARDOSO: Muita demanda por vaga, muita.

Pesquisadora: As crianças eram todas atendidas?

CARDOSO: Em alguns bairros atendíamos a demanda, em outros bairros não. Havia bairros maiores, dependiam muito também da rede física que conseguíamos, porque foi um tempo em que a educação infantil funcionou muito em casa alugada, porque era desbravando, assim se chegava ao bairro. Abrimos a educação infantil aos poucos. Tinha educação infantil funcionando em igreja, em casa alugada e em vários imóveis que estavam ociosos na parte da tarde, nós usávamos. Tinha o problema de inadequação. A prefeitura, com o passar do tempo, foi investindo mais nisso e hoje tem até uma rede de escolas com área física, bem melhor! Nessa época que eu era coordenadora, não era assim. Era tudo muito improvisado, então em função disso, estávamos sujeitos a isso, aquela área física que tínhamos disponível comportava. Mas, nem sempre atendíamos a demanda, entende? Agora em alguns bairros menores atendíamos a demanda, não eram tantas crianças. Tinha uma circunstância, o que tínhamos na mão para trabalhar, sabe?

Pesquisadora: E assim, a escolha, a seleção dessas crianças era pela baixa renda?

CARDOSO: Essas escolas de educação infantil do município, na maioria absoluta elas estavam localizadas em bairros periféricos, em bairros de bastante pobreza. Nós tínhamos umas exceções, por exemplo, uma escola que se chamava escola Criança Feliz, aqui na Rio Branco, na avenida Rio Branco. Mas era uma exceção, ali fazíamos até uma seleção pegando as crianças com menos renda, porque corria-se o risco de ter ali uma mini escola particular, sendo da prefeitura, era bem no centro da cidade e tal, mas isso era uma exceção, era uma escola no meio de muitas. Na época, as escolas que fomos abrindo, foram na periferia da periferia, então, já estava posto que atenderiam crianças de baixa renda.

Pesquisadora: Entendi. E qual era a concepção de infância no período?

CARDOSO: Não sei se vou ser muito fiel a isso não, porque preciso pensar, mas estávamos com essa preocupação, de não lidar com esse movimento, de colocar a criança na estrutura do ensino tradicional. Tinha-se uma discussão muito grande com relação ao respeito à infância nesse sentido do brincar, do direito de brincar. A criança aprende através dos mecanismos do brincar. Eu não sei, eu acho que estou com receio de falar uma concepção, porque eu não

lembro mais, para falar daquele jeito oficial. Eu estou falando por indícios para você, tínhamos isso muito forte, de entender a criança. Havia antes, dessa grande discussão, uma concepção, de que a criança pequena não sabe de nada, tínhamos que ter esse entendimento de que a criança aprende e ela aprende principalmente através do brincar, que não pode ser negado a ela o brincar, o movimento físico. Resgatamos tudo isso e associando isso com escola, porque o fato da criança brincar, o fato da criança não ficar quieta, a criança pequena, era como um impedimento para que ela aprendesse, porque tinha muito forte aquela concepção de que as crianças aprendiam ficando quietas e sentadas uma na frente da outra e em silêncio, então a concepção estava muito ligada a isso, mas eu não sei te falar agora aquela coisa bonita que deve ser escrita para todo lado, eu não lembro mais para recitar não, (risos).

Pesquisadora: E a função da pré-escola naquela época?

CARDOSO: Era uma briga muito grande, estudávamos o tempo inteiro essa questão da educação infantil não ser preparatória, foi um tempo de muitas pessoas escrevendo sobre isso e na nossa capacitação de professor eu acho que não ficava uma capacitação sem discutirmos isso, porque era muito forte a ideia de que a pré-escola precisava preparar as crianças devido, inclusive, ao pouco estímulo que as vezes as crianças recebiam na infância delas, ficavam muito sozinhas, muito deixadas, porque a mãe trabalhava, o pai estava fora, muitas vezes as histórias das crianças que atendíamos, eram histórias de crianças que as vezes o irmão mais velho que olhava, a avó, as vizinhas, então a visão que tínhamos era de um espaço que fosse lúdico e ao mesmo tempo que fosse, é, que favorecesse a aprendizagem para aquele nível e para aquele momento da vida da criança, principalmente, trabalhávamos muito com o não, com a negação da educação infantil preparatória, definíamos muito a preparatória e negávamos, colocávamos as características da fase da criança como o sentido para a educação infantil, um lugar organizado, limpo, que as crianças recebessem, que era importante ter comida, tudo isso, mas, isso não era o suficiente, era importante que as crianças aprendessem e que o mecanismo principal de aprendizado fosse o brincar, era principalmente isso.

Pesquisadora: E qual foi a metodologia escolhida para trabalhar com as crianças, estava embasada em quais teóricos?

CARDOSO: Muito Piaget?! Muito Piaget, Freinet, porque o Freinet ele traz um frescor, quando falamos de criança pequena que não é para ser atendida em sala estruturada, o Freinet cai como uma luva. No sentido da prática, de como organizar a escola, eram organizados muitos passeios como o Freinet fazia. Líamos Freinet. Lemos os livros do Freinet muito com os professores do município, mas tinha uma ênfase muito grande também nesses outros teóricos que até hoje são clássicos. Naquela época tinha tanta discussão sobre eles, principalmente Piaget, o trabalho da prefeitura era principalmente Piaget.

Pesquisadora: Eu trouxe a proposta da época, que eu consegui com uma professora, ela guardou tudo daquela época.

CARDOSO: Nossa (risos) Que coisa! Quem é essa?

Pesquisadora: É a Cris, Maria Cristina.

CARDOSO: Maria Cristina...

Pesquisadora: Ela guardou tudo daquela época e ela me emprestou o material para que eu pudesse estudar. Eu vejo muita predominância de Freinet na proposta, vocês citam Rogers, citam Piaget...

CARDOSO: O Piaget era muito forte, mas líamos primeiramente o Freinet. Ele é facilmente entendível e ele traz essa contraposição, porque precisávamos quebrar na mente das professoras essa ideia da sala estruturada, da escola estruturada, entendeu? Por isso, Freinet, porque Freinet quando ele saía com a meninada, quando ele montava coisas, aquilo ficava muito concreto para as professoras, dava muitas ideias de como elas poderiam fazer. Então,

sabe que nem era muito a nossa intenção, claro que Freinet fazia parte do repertório, mas trabalhando com as professoras víamos que elas se encantavam, que era um material que elas entendiam e que abria a mente delas com relação a uma prática diferenciada que queríamos na educação infantil, por isso a ênfase no Freinet.

Pesquisadora: Então, essas pessoas que eu entrevistei elas citavam o Piaget, a Emília Ferreiro, mas Freinet, o Freinet acho que abraçou a vida delas e até as atividades que elas fizeram na época tinha muito Freinet, depois vou te mostrar, e como foi seu contato com a filosofia de trabalho de Freinet?

CARDOSO: Sabe esses cursos que eu te contei na época do Mobral, eu nem conhecia Freinet antes. Eu fiquei conhecendo através desses cursos e fui lendo, me encantando e retomando com muita força nesse trabalho, como eu estou te falando, o Freinet faz esse movimento de mostrar para os professores algo concreto que você pode mudar a pedagogia, mudar o modo de fazer, porque era muito difícil conversar com as professoras, delas entenderem uma sala de aula que não fosse aquela tradicional sala de aula, quando falávamos, vamos sair com as crianças, vamos plantar uma hortinha, hoje isso tudo é muito comum, mas naquela época com as professoras, você tirava o prumo da pessoa, sabe? Quando você falava numa coisa dessa, percebemos que quando líamos Freinet, elas iam entendendo, nossa, então é um outro jeito de fazer, ajudava, o Freinet ele emendava na nossa palavra, entende?

Pesquisadora: É na vida, eu comecei a ler Freinet e estou apaixonada por ele, (risos).

CARDOSO: É muito bonitinho, o jeito.

Pesquisadora: É muito bom.

CARDOSO: Foi uma experiência. Nem é algo que eu considero. Claro que tem um valor imenso. Nós usamos muito, deu muito certo, é uma pessoa de referência, mas estou dizendo que tem algumas questões em educação que elas são muito mais difíceis e profundas do que essas questões que o Freinet sugere. Por exemplo: as questões do Piaget, nossa, são de uma densidade porque você tem que entender algumas estruturas mentais, que não tínhamos muito acesso. O Freinet, ele abre uma porta que já conhecemos: “vamos sair”, “vamos sair”...

Pesquisadora: A prática, o desenho livre, o texto livre...

CARDOSO: Isso, essas coisas são mais simples, mas, eu acho que a educação é no simples que ela acontece, aquilo que é muito rebuscado, não sei, acho que acaba complicando o caminho, mas o que você tinha falado? Acho que até me perdi um pouco no que estou falando?

Pesquisadora: Acho que era isso mesmo, a metodologia escolhida, então foi...

CARDOSO: A metodologia, na verdade chamávamos de trabalho. Chamávamos o tempo inteiro, fizemos uma escolha pela visão construtivista e fomos agregando, então, pegamos a Emília Ferreiro, para você ter ideia quando começamos a ler Emília Ferreiro, isso não foi no período do Zaire, foi no período anterior, não conseguíamos, nós não tínhamos o livro da Emília Ferreiro traduzido no Brasil, líamos em espanhol e muito, copiando, tirando xerox e espalhando para as outras. Quem fazia isso eram as professoras da Universidade daquele projeto, da PROEX, fizeram isso demais, de nos abastecer, às vezes eram pedaços do material da Emília Ferreiro, nessa época do projeto, que colocamos em pauta aqui, nós tínhamos o livro com a pesquisa da Emília Ferreiro que fez a grande diferença na alfabetização, eu entendo de forma mundial, já tínhamos e estudávamos bastante, ela foi aluna de Piaget, por isso que eu estou te falando que Piaget teve uma força muito grande no embasamento teórico, porque, quando trabalhávamos Sônia Kramer, Emília Ferreiro e algumas outras, estávamos trabalhando Piaget, que são pessoas muito ligadas ao trabalho dele e foram desenvolvendo determinados aspectos, trazendo a discussão teórica do Piaget para determinados aspectos escolares, a matemática com a Constance Kamii, a própria alfabetização com a Emília

Ferreiro, é nesse sentido que eu te falo que o projeto teve uma força muito grande do Piaget, porque, quem estava na base de todos esses autores era o Piaget, portanto, essa foi a escolha teórica, e a pedagogia ela não era uma pedagogia de Freinet, ela era uma mescla de tudo isso, entende? Porque só o Freinet também não daria conta da escola que nós precisávamos.

Pesquisadora: De pensar a escola...

CARDOSO: De pensar a escola, ele tinha um papel importante, mas o papel principal dele era nos recursos, de como poderíamos fazer, a própria didática daquilo que queríamos e nós buscávamos recursos nesses outros autores que para mim a fonte principal sempre foi Piaget, e qual era a metodologia? Eu nem sei como eu respondo, porque era um Plus de tudo isso, nós estudávamos e criamos uma prática em cima disso, isso não tem um nome, o nome que mais cabe é, que criamos um trabalho construtivista.

Pesquisadora: E a proposta pedagógica ela foi escrita por uma equipe? E porque provisória? Porque ainda estava discutindo?

CARDOSO: É bonito isso, porque sempre colocávamos provisória, isso era dedo meu, eu entendo as coisas muito como um processo e precisávamos naquela época, porque hoje discutimos processo com mais facilidade, quando falávamos em processo, naquela época, era difícil, em determinados grupos precisávamos definir, porque as pessoas da escola não entendiam essa questão de processo, então, quando chamávamos de provisória era para dar ideia de processo, o que fazíamos ali, estávamos experimentando muita coisa, fomos criando e nada era definitivo, quanto mais estudávamos, quanto mais montávamos a estrutura, mais percebíamos que aquilo... fazíamos dois anos de um jeito, falávamos, nossa muito elementar isso que estamos fazendo ou, nós já podemos fazer isso, era para dar essa noção de processo, e nós falávamos, acho que nunca vamos tirar essa palavra porque é tudo provisório, fomos crescendo. Hoje eu acho que tem uma base que ela não é mais provisória e que ela nem é da prefeitura, ou daqui e dali, acho que nós temos hoje um acervo social em relação ao trabalho de educação infantil, já partimos de algo que talvez não seja provisório, mas a montagem do trabalho, principalmente porque altera as pessoas, altera a condição dos profissionais, altera os meninos, as necessidades, inclusive de bairro para bairro, sentíamos que o trabalho tinha que ser diferente em função da realidade das pessoas, e nós estávamos muito elementares em tudo isso, que estava elementar no mundo. Emilia Ferreiro, quando você falava de Emilia Ferreiro, que você sabia, era chique (risos da pesquisadora), você da notícia de Emilia Ferreiro, entendeu? Porque não era todo profissional da área de educação que sabia, estávamos aprendendo e sabíamos aplicar um tanto, mas era provisório, porque continuaríamos estudando e que beberíamos em fontes muito mais profundas do que aquelas, essa era a ideia?

Pesquisadora: Os professores ajudaram? E os supervisores?

CARDOSO: Os professores ajudaram, só que isso ficava muito na minha mão e na mão desse grupo de supervisores, tínhamos essa capacitação constante, os professores estavam juntos, não sei se você vai entender o que eu estou falando, os professores estavam de susto em susto ainda, com uma imaturidade muito grande em relação a isso, eles tinham uma participação, era no sentido de que toda aquela dificuldade que eles viviam e entusiasmo que eles traziam para o trabalho, tudo, o negativo e o positivo, influenciava, discutíamos com eles o que estava sendo redigido, isso acontecia demais, mas a redação mesmo ela ficava por conta desse grupo que chamávamos de professores mais experientes, que acabavam sendo os supervisores.

Pesquisadora: E os objetivos daquela época foram atingidos?

CARDOSO: Nossa! Nem lembro (pausa para a leitura) é, acho que poderíamos dizer que foram atendidos, mas não de forma plena, entendemos como algo que estava nascendo, que estava crescendo. Acho que esse projeto ele tem que ser sempre olhado desse jeito, ele foi uma sementinha ali, enquanto sementinha eu acho que ele cumpriu, mais acho que é um

trabalho, que o tempo é muito importante para ele, você não faz um projeto desse em pouco tempo, em poucos anos, tem que ser muitos anos para ele se consolidar, então, é provisório, não sei se estou dando conta de falar para você. Atendeu? Era a oitava maravilha do mundo? Não. Ah! Mas então, não atendeu? É uma caminhada, naquilo que deu tempo, naquilo que foi possível para aqueles agentes daquele momento, atendeu, mas nós sentíamos falta de muita coisa, percebíamos que era um trabalho falho, que estava ainda insipiente, entende?

Pesquisadora: Entendo! Nossa, a palavra provisória, estamos acostumados com o definitivo, porque não, proposta provisória. E tinha uma separação no atendimento infantil? De 0 a 3 ficava com a Ação Social e de 4 até 6 anos, as crianças eram atendidas pela Secretaria de Educação, a senhora sabe me dizer o porquê dessa separação?

CARDOSO: É porque a secretaria de Ação Social é que atendia creche, as creches da cidade estavam ligadas lá, crianças de 0 a 3 anos, historicamente já viam assim, escola era na secretaria de educação e a creche era lá, levaram muitos anos para juntar, enquanto isso não aconteceu nacionalmente, porque, é um conceito novo que estava nascendo, você entende? As estruturas administrativas foram sendo modificadas, foram feitas muitas reuniões eu me lembro eu dirigindo reunião de equipe da Ação Social e da Educação, para começar a trabalhar essa mentalidade, de juntar, sabe? Teve uma época que nós, por exemplo, assistentes sociais, várias pessoas da ação social faziam cursos conosco lá na capacitação, e foi sendo gestada ali uma mudança para olhar o 0 a 6 anos, porque não era assim, era de 0 a 3 e de 4 a 6.

Pesquisadora: Essas crianças da pré-escola chegaram a ser atendidas também nas creches, ou era separado mesmo?

CARDOSO: Era separado, até onde eu me lembro era separado.

Pesquisadora: E quais foram os desafios enfrentados como coordenadora do pré-escolar na época?

CARDOSO: Então, acho que contando o caso até agora, eu já falei dos desafios, quais eram? Primeiro tinha uma mudança de mentalidade de atender bem a especificidade do 0 a 6, só que era uma mudança que não estava na mentalidade nova, trazendo isso para um grupo que não tinha, nós também estávamos nos construindo nisso, entende? Então, avidamente buscávamos essas leituras, participando de encontros em São Paulo, para todo lado, o grande desafio era esse, era fazer alguma coisa que vislumbrávamos, mas que nós não tínhamos pleno conhecimento de onde aquilo ia dar, esse desafio era grande. O segundo desafio era dentro da estrutura da prefeitura, a estrutura da prefeitura ela é terrível, a prefeitura era muito burocrática para esse tipo de trabalho, vou te contar um caso pra exemplificar isso, teve uma vez que nós pedimos, porque tem um dinamismo pra fazer esse trabalho desse jeito, por exemplo, nós não precisamos apenas de material como caderno, borracha, precisamos de muito para fazer uma experiência com criança, então, você precisa de materiais diversificados, e aí quando você fazia esse pedido dentro da prefeitura, eu vou te contar um caso verídico que aconteceu conosco para você entender o que eu estou falando. Nós pedimos uns materiais que era assim, bacia, um monte de coisa que era para os meninos fazerem experiência, para ter um suporte físico para fazer atividades de química, de física inicial com os meninos numa turma de crianças de 4 anos, nunca foi atendido, tudo bem, passado uns dois anos, chegou para mim um pacote de materiais, o que é isso? A moça que me assessorava diretamente lá na parte administrativa, falou: - Olga, chegou um monte de material aqui, disse que nós é que pedimos, eu não sei o que é isso,- Nós fomos desbravar o que era aquilo, você acredita que era o material? Os meninos já estavam com 6 anos, nós pedimos para atendê-los numa atividade de 4 anos, então, esse era um impedimento grande que eu acho que continua sendo, não sei, a prefeitura não da conta de gerir um projeto desse, tendo em vista o quanto ela é burocrática. Na época eu brigava demais, eu queria que tivesse um mecanismo, que

alguém administrasse esse dinheiro mais perto de nós para que pudéssemos fazer esse movimento vivo, hoje eu faço isso aqui na minha escola, eu sei, hoje eu tenho uma equipe que fica saindo à rua, agora nós precisamos de materiais para a comidinha, agora precisa para isso, fazemos compras toda semana para atender a especificidade do trabalho, para ter uma riqueza, para os meninos realmente fazerem atividades que não seja só de caderno, então na época, hoje eu acho que discutir isso na prefeitura se for para discutir deve ser difícil porque ela continua burocrática, mas acho que tem pelo menos um entendimento disso, porque esta socialmente conhecido esse tipo de trabalho, que a criança pequena precisa de brinquedos, precisa de materiais diferentes, naquela época não, naquela época você falava numa coisa dessa, dava um maior problema, de convencer as pessoas, então, isso era muito difícil na minha função, porque essa era uma função direta minha, eu tinha que fazer isso, sabe o que acabava acontecendo? Isso que acontece em educação muito, comprávamos do próprio bolso, porque se queremos coisas diferentes e às vezes nem é coisa cara, não. Às vezes são coisas simples, mas que precisamos. Hoje, por exemplo, trabalhamos isso aqui onde estou, os pais eles não recebem uma lista, eles pagam uma taxa, qual é a lista de material? A lista de material tem caderno, tem tudo isso que é de praxe, mas tem outras coisas que eu preciso toda hora e eu preciso ter dinheiro, então, nossa isso era um impedimento grande naquela época, era muito difícil discutir isso.

Pesquisadora: As meninas falavam muito dos recursos, eram poucos, usavam papel jornal, que elas falavam na época nem quadro tinham era cavalete e o...

CARDOSO: Nem quadro tinha, isso era um grande desafio, como é que você chamou aí?

Pesquisadora: Eram os desafios.

CARDOSO: Esse era um grande desafio, inclusive para darmos o tom de uma educação diferenciada, mais prática, precisávamos disso e não tinha, era impossível isso dentro da prefeitura, era muita briga, uma outra briga grande que se constituiu em grande desafio, mas que eu pessoalmente lucrei muito com isso foi a discussão das redes físicas, pensávamos em rede física adequada para atender a criança nessa faixa etária, era tudo casa alugada, eu acho legítimo, naquele momento, nós fizemos, desbravamos, só que agora vamos ter que tirar das casas alugadas e fazíamos grandes discussões com os arquitetos da prefeitura com a área de planejamento, discutíamos, as discussões eram muito boas, tínhamos na época arquitetos muito sensíveis que, evoluiu muito a nossa discussão, só que na hora de concretizar isso, na parte administrativa superior a nós, emperrava. Os projetos que eram aprovados para construir, eram aprovados poucos, mas quando era aprovado eram aqueles caixotes, eram aquelas escolas caixotes, nós queríamos escola sem corredor, com varanda, para as crianças ficarem lá fora escutando história e valorizassem o quintal, que plantássemos árvores para os meninos brincarem debaixo das árvores, todas essas coisas, que para falar a verdade eram coisas até menos onerosas, mas, isso foi um grande desafio, que você sabe que eu não consegui nada disso, não foi construído, vamos chamar assim, na minha gestão, não foi construído nem uma escola dentro desses moldes das discussões e eu gastava muito tempo lá na secretaria de planejamento discutindo isso, muito, tínhamos reuniões agendadas dentro do mês, nem lembro mais. Tínhamos pelo menos dois encontros, e as reuniões eram boas elas eram frutíferas com os arquitetos só que não virava nada, então, esse também foi um desafio grande.

O desafio mesmo da mentalidade dos professores, esse é eterno eu acho, (risos pesquisadora), esse eu acho que é eterno porque embora muito boa vontade, lidar com essas coisas todas, demanda muito, eu entendo que demanda muito estudo e trazer as pessoas da área de educação para isso, é incrível eu falar isso, mas assim, trazer as pessoas da área da educação para um ritual diário de leitura e de reflexão não é simples, então em muitos momentos eu fui

muito odiada na prefeitura dentro desse projeto, eu era uma pessoa muito polêmica e isso foi um grande desafio para mim, porque sabe aquela pessoa que está sempre gerando amor e ódio, eu tenho um entendimento muito claro de que eu fui muito admirada naquela época e sou até hoje, eu sei e você mesmo está me trazendo notícia, mais tem um outro lado dessa história aí, também, eu era muito odiada porque, eu era muito exigente com tudo isso, e eu sou, eu tenho um perfil que sou muito batalhadora em cima das coisas, então eu não abria mão, e as pessoas meio que ficavam esperando a onda passar, porque em prefeitura passa umas ondas, (risos pesquisadora). Não sei se você está me entendendo.

Pesquisadora: (risos) sei.

CARDOSO: E a onda não passava, eu fui muito odiada. Eu era uma pessoa muito polêmica e esse foi um grande desafio, porque isso mexia muito com a minha parte emocional e eu tive uma herança disso. Nós temos até aquele mote de não endurecer, mas em alguns momentos eu senti isso em mim. Eu tive que endurecer muito, encurtar as conversas, encurtar os relacionamentos para sustentar uma situação. Depois que eu sai da prefeitura, que eu fui para outras instituições, tive que fazer um trabalho comigo de ficar um pouco mais leve, porque eu fiquei muito pesada na prefeitura, esse foi, eu diria, um desafio, uma consequência, uma herança que eu ganhei e que depois eu tive que me desmontar para ficar uma pessoa mais agradável, mais leve, porque na prefeitura eu fiquei muito chata.

Pesquisadora: Porque é o cargo de liderança?

CARDOSO: Não é só isso, porque eu nunca sai de cargo de liderança, mesmo depois que eu sai da prefeitura, mas é diferente, sabe aquela estrutura muito caótica, muito grande, com muitas vezes que é a prefeitura e você sustentar uma situação.

Pesquisadora: Ter um posicionamento, ser firme e não trair seus ideais ou propostas.

CARDOSO: Nossa, eu acho que muitas vezes é a antipatia que eu gerava, porque eu gerei muita, era legítima. Porque eu ficava irredutível (tom de voz baixo). Teve uma vez que eu tranquei os portões para as professoras não fugirem da capacitação, elas fugiam. Chegava à hora do lanche, nós reuníamos em uma escola aqui do centro e elas adoravam, porque elas iam para as compras e isso foi aumentando. Acredita que um dia eu fiquei uma louca varrida e fui lá e tranquei o portão para ninguém sair, hoje em dia eu nem sei se eu faria isso, acho que com certeza eu não faria, eu era muito juvenzinha quando eu fazia isso, sabe? Era isso, esses eram os desafios, eram muito viscerais, entende? Tinha os desafios mais sofisticados, mais teóricos e de todas as ordens, esse eu chamo de visceral, inclusive porque ele deixava marcas em mim, demais. No meu comportamento, como isso ficava depois, as pessoas ficavam com ódio, isso atrapalhava o andamento, porque depois eu tinha que arrebanhar todo mundo de volta, eu fazia o meu discurso do quanto era importante que eles compenstrassem da situação. Eu recolhia os caquinhos, pedia ajuda para os supervisores para irem recolhendo os caquinhos, mas era difícil.

Pesquisadora: Eu trabalhei com uma diretora que eu nunca esqueci a fala dela, ela falava que a gestão é solitária, as vezes você perde amigos, você fica sozinho ali para organizar tudo.

CARDOSO: É isso, falar de desafios eu falaria de outros, mas eu acho que esses três que eu te mencionei são os mais fortes.

Pesquisadora: E para finalizar, qual foi a sua avaliação da gestão democracia participativa, do governo Zaire Rezende?

CARDOSO: Nossa (pausa).

Pesquisadora: Para o pré-escolar?

CARDOSO: Ah! Bom. Para o pré-escolar, eu acho que foi muito bom, a democracia participativa foi colocada em prática, nós falamos pouco na conversa foi o trabalho com os pais.

Pesquisadora: Ah! Eu tinha uma pergunta dessa, qual foi à participação da comunidade?

CARDOSO: Nós tínhamos a participação muito grande, em algumas comunidades inclusive, aqueles grupos de bairros, como que chama?

Pesquisadora: Associações de moradores.

CARDOSO: Associações de bairro participavam muito.

Pesquisadora: E o Zaire foi disso, de conversar com as associações, de incentivar o clube de mães.

CARDOSO: Você sabe? As associações em alguns bairros. Claro que não era uniforme, mas em alguns bairros tinha uma participação positiva e muito grande, de incentivo e de convocação da população, de sensibilizar: “Ó gente, tem a reunião! vamos à reunião.” - então tudo isso foi muito importante. E nós fizemos reunião de pais, muita reunião de pais, explicávamos para os pais o que estava acontecendo, os pais conversavam, e isso está no cerne da democracia participativa que ele propunha, então eu acho que na educação infantil isso ocorreu, claro que nunca é cem por cento, mas isso se deu em muitos bairros, em muitas situações e em alguns lugares isso se tornou um modo de funcionar, não era em todos, isso dependia, depende de tanta coisa, depende das pessoas, depende da supervisora se ela tem um certo jeito, dos professores, o envolvimento, mas de forma geral eu poderia te falar isso que foi muito interessante e fizemos a nossa parte o relacionamento com a comunidade de forma geral, com a igreja, de buscar ajuda no bairro, de trazer situações para o bairro, acho que fizemos bastante isso e foi muito positivo e foi muito bom, isso que nós conseguimos que eu te relatei, de termos um período em que, um dia na semana não tinha aula. Você imagina o que era isso para os pais? Era muito difícil, os pais trabalhavam, então tinha criança que ficava à deriva, mas avaliávamos, à deriva de um jeito e à deriva de outro, nós precisamos apurar os professores, a escola, discutimos isso com os pais e eles toparam, eles poderiam ter feito a maior confusão, porque, ah é serviço público, estão tirando aula, poderiam ter ido para esse lado, você via que tínhamos um bom relacionamento, então, isso tinha a ver com toda essa mentalidade da democracia participativa e que tínhamos uma prática disso dentro da educação infantil, sabe?

Pesquisadora: Eu acho que até hoje, vem dessa época o módulo que o professor da prefeitura tem, que um dia da semana nós temos um módulo para estudo.

CARDOSO: Para estudo? É, pode ser, nós não ficamos com isso o tempo todo, você entendeu? Nós tivemos um período disso, tínhamos constantemente capacitação, mas essa capacitação mais intensa que pegávamos às vezes um período inteiro com aquele grupo de professores uma vez por semana, isso não foi desse jeito durante todos os anos do projeto, era uma situação de emergência, todo mundo aprendendo a fazer, tudo muito novo e muito diferente para todo mundo, precisávamos e explicamos isso para os pais, e os pais acolheram e nós fizemos, depois fomos usando os sábados, e tinha momentos que outros professores davam as aulas, por exemplo, aulas de artes, e o professor regente saía para a capacitação junto com o supervisor e criamos um modo de funcionamento.

Pesquisadora: E eu quero te agradecer. Muito obrigada, me ajudou bastante e eu quero terminar com uma frase de Paulo Freire que é: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

CARDOSO: Bonito heim, lindo isso aí.

Pesquisadora: Eu trouxe um material só para matar a saudade daquela época.

CARDOSO: AH!

Pesquisadora: O pessoal foi me ajudando sabe.

CARDOSO: Que coisa né.

Pesquisadora: Fotos, eu ganhei essas fotos, estava dentro de uma malinha amarela.

CARDOSO: Gente do céu. Legal. (pausa para manusear o material)

Pesquisadora: Tem o texto livre.

CARDOSO: Muito bom, isso aqui, batemos o olho e vamos lembrando.

Pesquisadora: Ela disse (professora) que vocês entregavam esses caderninhos, para estudo, e ela disse que durante a formação ela desenhava.

CARDOSO: É que coisa, hein?! Nós entregávamos umas pastinhas com isso aqui, e olha o quanto era simplório. Pobre demais.

Pesquisadora: Esse era o planejamento da época.

CARDOSO: Isso era mesmo, Custódio Pereira. A Íris que era coordenadora (pausa para ler o material). É interessantíssimo isso. Que coisa. Que bom olhar isso! Eu quero te agradecer por esse momento eu estou aqui tentando lembrar...

Pesquisadora: Esse era o texto livre das crianças, como surgiu o tema, as propostas? Ela disse que era muito assim.

CARDOSO: Aqui são as crianças fazendo as perguntas delas. Gente do céu, olha a tentativa de escrita.

Pesquisadora: Essas frases partiram do texto livre delas.

CARDOSO: Nós trabalhamos aqui na escola.

Pesquisadora: Eu sou apaixonada por Freinet. Muito interessante?! O texto coletivo.

Após olharmos os materiais, encerramos a entrevista e agradei, combinei de entregar a transcrição no local de trabalho de Cardoso.

ANEXO D- ENTREVISTA FERREIRA

Pesquisadora: O nome do meu projeto de mestrado é História e Memória da Educação Infantil no governo Zaire Rezende de 1893-1988. Qual o nome da senhora completo, idade, profissão e escolarização.

FERREIRA: Meu nome completo é... Ferreira. A idade precisa falar?

Pesquisadora: A idade?

FERREIRA: Não, deixa isso pra lá (risos pesquisadora). É... O que mais você quer saber?

Pesquisadora: Profissão e escolarização.

FERREIRA: Minha profissão é, sou pedagoga aposentada da prefeitura. A minha... O que mais?

Pesquisadora: Escolarização.

FERREIRA: A minha escolarização é pós-graduação stricto sensu.

Pesquisadora: Pedagogia?

FERREIRA: Eu estudei, o meu primeiro curso foi psicologia em Uberaba, depois eu estudei pedagogia e filosofia aqui na UFU, fiz o mestrado na UFU e até metade do curso de história.

Pesquisadora: Nossa!

FERREIRA: Passei a minha vida estudando, por isso não dá para desvencilhar de uma vez.

Pesquisadora: Não dá. Não tem como. E qual foi a sua trajetória profissional na educação municipal? Escolas que passou, o ano que entrou?

FERREIRA: Em 1985 eu entrei no processo seletivo, eu me lembro que eu estava fazendo pedagogia na época e na pedagogia eu estava estudando Celestin Freinet e Celestin Freinet caiu no processo seletivo. Foi uma sorte, não sei se isso é destino, eu só sei que para mim foi ótimo ter caído Freinet no processo seletivo e... Foi muito bom isso. E o Freinet era uma das linhas mestras de trabalho nessa época com a Olga e esses 11 supervisores, então a linha mestra era Freinet e também era Piaget, eles têm ideologias diferentes, mas algumas coisas do Freinet e do Piaget se casam. Enquanto um era revolucionário, o Freinet tinha uma visão política revolucionária dentro do comunismo. O Piaget já era mais positivista, dentro da ideologia dele, os estudiosos que o classificam como construtivista por causa do tipo de pesquisa que ele fez, ele fez pesquisa com uma ou duas pessoas. Já o Freinet não, Freinet investigava tudo, tudo interessava para ele, a sala de aula, tudo era uma forma dele está aprendendo e passando essa aprendizagem, construindo essa aprendizagem com os alunos, era muito interessante as práticas dele. O Piaget não era professor ele era biólogo, nem psicólogo ele era, era biólogo. Já o Freinet era professor e professor primário, nem faculdade ele tinha.

Pesquisadora: Quais escolas a senhora passou?

FERREIRA: As escolas que eu passei, a minha primeira escola foi no Lagoinha, porque na época chamava assim Escola Municipal do bairro Lagoinha, como professora e fiquei três anos. Depois eu fui para a Escola Municipal do bairro Industrial. Quando eu passei a ser supervisora eu fui para o Luizote, depois do Luizote (pausa), vou falando essa linha do tempo. Teve processo seletivo para diretora, fui a primeira diretora do Leôncio, fui diretora do Jardim Brasília, Ah! Eu trabalhei também na época no Tubalina e no Jaraguá como supervisora. Depois eu trabalhei muito no CEMEPE, entre idas e vindas de prefeitos eu sempre ia para o CEMEPE, trabalhei muito. Eu fui a coordenadora dos pedagogos que eles elegiam, isso já foi em outras épocas. Fui coordenadora da Educação Infantil no segundo governo do Zaire e no primeiro ano do governo Gilmar. Ah! Fui supervisora no Josiane França ali no Canaã e depois fui para a EMEI Mansour. Eu fui muitas coisas...

Pesquisadora: Certo. A senhora entrou como professora, ficou de 1985 até...

FERREIRA: Até final de 1987.

Pesquisadora: Final de 1987, e de 1987 até aposentar como supervisora.

FERREIRA: De 1988.

FERREIRA: Porque, no começo de 1988 eu fui ser supervisora, que entra dentro da sua linha, do seu recorte.

Pesquisadora: Qual era o contexto da Educação Infantil na cidade de Uberlândia, no período em que a senhora trabalhou?

FERREIRA: Nesse período?

Pesquisadora: Sim, nesse período.

FERREIRA: Já tinha falado isso, os dois teóricos que embasaram a nossa prática eram Célestin Freinet e Jean Piaget, então havia 11 supervisores que coordenavam, cada um coordenava duas ou três escolas pequenas. E nós tínhamos reuniões mensais, não, semanais com a coordenadora geral da Educação Infantil que era a Olga Lara Cardoso, ela coordenava os estudos. Fazíamos as leituras, tínhamos a nossa prática, discutíamos tudo e montávamos os estudos para os professores. Era muito bom.

Pesquisadora: E essa proposta foi escrita? Essa proposta de trabalho com os professores.

FERREIRA: AH! Tem que ver (pausa). Tem que ver... Eu durante toda a minha prática, o que me embasou foi tudo isso, porque não tinha como eu sair fora, eu sempre trabalhei dentro da perspectiva de Freinet, fui estudando, fui aprofundando e alguns professores conseguiam fazer bem o trabalho, alguns conseguiam desenvolver bem esse tipo de trabalho. Então, a política pública da época era voltada para essas escolas infantis que estavam abrindo e ampliando, porque as escolas ampliaram mesmo em noventa, porque houve em cada bairro a construção de uma escola de ensino fundamental e também tinha as infantis e depois foi aumentando as creches, de acordo com o caminhar das leis federais. Nessa época, foi a época que eu amei, eu adorava trabalhar, tinha prazer, tinha motivação, risos.

Pesquisadora: E como foi essa formação? Esses cursos, a senhora disse que eram mensais, semanais...

FERREIRA: As reuniões com a Olga eram semanais, de quinze em quinze dias, porque estudávamos com ela.

Pesquisadora: Estudo das obras?

FERREIRA: Freinet, Piaget e no final Vigotsky, então, tinha um estudo de planejamento. E fazíamos os estudos com os professores nas escolas, e as vezes reuniam todos em uma escola chamada na época de Criança Feliz, que é aqui na Rio Branco, essa escola chama hoje, acho que Estela, foi uma professora lá da UFU, professora Estela. Era maravilhoso, você sentia segurança nos cursos, funcionávamos como agentes multiplicadores.

Pesquisadora: E a senhora participou do projeto municipal de educação pré-escolar? E quais eram os objetivos desse projeto?

FERREIRA: Que projeto? Me lembra (...)

Pesquisadora: Tinha um projeto municipal de educação pré-escolar.

FERREIRA: Era esse da Olga?

Pesquisadora: Sim.

FERREIRA: Esse da Olga? Dentro desse projeto, tem tudo isso que eu estou falando, o objetivo principal eu creio que era trabalhar com a criança de acordo com o seu ritmo, respeitando seu ritmo de aprendizagem, era outra forma de trabalhar, não é trabalhar com a memória, era trabalhar com a motivação da criança, despertar ela para o mundo aí fora.

Pesquisadora: Qual a concepção de infância dessa época?

FERREIRA: Concepção de infância fora daquela do padrão da Idade Média, tem aquela visão de Rousseau que a criança era um adulto em miniatura, não era bem isso, que a criança

era totalmente ignorada. Não. A criança passa a ser ativa do seu processo de aprendizagem, ela é o sujeito da sua aprendizagem, ela que determina os limites, os avanços e os retrocessos da sua aprendizagem, é a criança. Por isso, que a visão é outra, não é um ser passivo que só engole e só memoriza, ela participa ativamente do processo. E tinha muito professor que dava conta de fazer esse trabalho. Foi uma época, assim, de ouro na rede Municipal de Uberlândia, no seu começo, foi maravilhoso.

Pesquisadora: E qual era a rotina escolar?

FERREIRA: A rotina? Eu posso falar da minha prática?

Pesquisadora: Sim.

FERREIRA: Eu chegava, eu cumprimentava os meninos, tinha uma música que eles cantavam, o trabalho era assim. O Freinet ele tem várias técnicas, tinha aula-passeio, fazíamos aula-passeio com os meninos, tinha trabalho com as notícias, depois até fazíamos o jornal com os meninos. Observação na hora da conversa para ver qual assunto os meninos traziam, então, tudo era motivo de se transformar em conteúdo escolar, discutíamos, eles desenhavam, fazíamos texto com os meninos mais velhos e montava o texto, e ali eles tinham acesso a escrita, mas a primeira etapa era o desenho.

Pesquisadora: E como era o espaço físico da pré-escola?

FERREIRA: Nessa época o espaço físico era horrível, as casas eram todas alugadas, não era muito bom não (risos, Ferreira e pesquisadora). Infelizmente não era, tinha duas ou três salas de aulas que funcionavam manhã e tarde, havia as merendeiras para fazer o lanche e limpar a escola. Os professores quando faltavam tinham que avisar, avisava na av. Rio Branco, onde ficava o professor reserva para substituir quem faltou, porque não era tão grande assim, mas tinha mais de 11 escolas, porque cada supervisor tinha 2 ou 3.

Pesquisadora: Eram 11 supervisores? E a senhora se lembra da quantidade de alunos por profissionais na época?

FERREIRA: Dependia do tamanho das salas, uma sala igual essa aqui, cabia 30, entendeu? Era super cheia a sala, super cheia. Você perguntou também da rotina, trabalhávamos as regras com os meninos, porque o Freinet trabalha muito a questão da moral e da ética, trabalhava regras, esperava acontecer, quando acontecia alguma coisa que fugia do padrão, conversava, eles montavam os castigos, mas tínhamos aquele bom senso, para não deixar machucar e montava as regras. Fazíamos os textos, eles faziam os desenhos, discutiam muito, tinha muita música, então era uma rotina legal.

Pesquisadora: E os recursos pedagógicos?

FERREIRA: Os recursos nós que fazíamos na escola, porque o que eu lembro que tinha muito eram as folhas de papel jornal para fazer os textos, isso tinha muito, mas tinha lápis de cor, tinha todo material que os meninos precisavam e o material que o professor também precisava.

Pesquisador: Certo, e como era o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar?

FERREIRA: Então, era todo um processo, nessa época os meninos tinham 6 anos. Ainda não tinha saído essa lei que, agora com seis anos vai para o 1º ano. Nessa época, os meninos tinham seis anos, e com seis anos percebíamos, porque depois nós fomos trabalhando com três, com quatro e cinco nas creches, os meninos tinham certa maturidade, o que contradizia Piaget, eles tinham maturidade de discutir, de entender as regras e de produzir texto. O trabalho e a metodologia do Freinet, ela era bem clara, primeiro o menino fazia a tentativa de escrita, o professor mostrava como se escreve convencionalmente e ele fazia a cópia, eram três etapas, entendeu? Ele aprendia, a criança falava muito, tinha toda essa liberdade.

Pesquisadora: Certo.

FERREIRA: Hoje nem é feito mais, credo, acho que hoje voltou às cartilhas, não sei por que estou longe. É uma época de ouro, ela tem que ser pesquisada mesmo, reverenciada, tem que tirar o chapéu para o Zaire na época e para Olga. A Olga ela é muito inteligente, era psicóloga, então assim, essa visão que ela tinha (...). Porque eu estava pensando hoje, antes de você vir. Estava pensando assim... Tem gente que gosta de falar que ela veio e impôs o Freinet, lembrei de uma fala do Marx, de Karl Marx, que ele falava assim: - tinha que tomar o poder, no começo impor porque o povo não entendia direito, estava na maior confusão, mas depois soltar as rédeas-. Acho que nós não tivemos tempo de soltar as rédeas, acho que foi imposto também, assim, dentro dessa lógica foi imposto, mas como não ia impor, iria deixar cada um fazer o que quisesse, tinha que ter um planejamento com a coordenação, e a ideia era soltar as rédeas depois, cada um caminhar por si, porque isso é autonomia. Faz parte da democracia, e o governo do Zaire era extremamente democrático e... , com essas mudanças sempre de governo, muda as ideologias, muda as práticas, as pessoas vão perdendo o que aprendeu, sabe? Agora eu não sei como eu durei na prefeitura, porque eu nunca deixei o Freinet de lado na minha prática, nunca, mas eu acho que eu fui tendo assim respeito pelas pessoas e elas não me incomodavam com o meu jeito de trabalhar. Cartilha eu detonava no CEMEPE, eu dei curso no CEMEPE, cartilha eu detonava, detonava tudo (risos, pesquisadora e Ferreira). Eu tinha essa visão política de esquerda, tinha essa visão que foi construída também na UFU e na minha prática, então, eles me respeitavam, mas também, quando eu assumia algum cargo eu sofria muito, muito mesmo, gente querendo puxar o tapete, sabe?

Pesquisadora: E como era a separação entre o atendimento de 0 a 3 anos e o atendimento pré-escolar?

FERREIRA: Mas nessa época, nós não tínhamos alunos de 0 a 3.

Pesquisadora: Havia uma separação, não era? De 0 a 3?

FERREIRA: Eu não lembro disso, eu lembro que nessa época os meus alunos, eu era professora na maior parte do tempo, eles tinham 6 anos, 5 e 6 anos. As creches elas foram instituídas mesmo depois daquela lei da educação, essa última lei da educação, até esqueci o número dela, essa última lei da educação que instituiu as creches, eu sei que a educação infantil e o ensino fundamental ficaram sobre a responsabilidade do município, e o ensino médio do estado, não é isso? Essa lei é recente, ela substitui aquela lei da ditadura, esqueci o número dela, mas antes assim, eu não lembro de creche nessa época, meus alunos dessa época tinham 6 anos.

Pesquisadora : Porque hoje o atendimento da educação infantil é de 0 a 6.

FERREIRA: Hoje é de 0 a 5 .

Pesquisadora: Desculpa, de 0 a 5 . Naquela época eles separaram, de 0 a 3 ficava com a Ação Social e Trabalho.

FERREIRA: É verdade, a Ação Social que trabalhava, é verdade, tinha sim, tanto que muita gente dessa época foi para a educação infantil. Mas, não tinha essa visão de Freinet, porque não foi trabalhado, entendeu? Quem tinha era nós que ficamos, eram os professores.

Pesquisadora: E quais foram os desafios enfrentados como professora e depois como supervisora do pré-escolar na época?

FERREIRA: Como professora eu adorava, eu lembro na escola do Lagoinha, foi meu primeiro ano, eu de tardzinha levava os meninos para a quadra, porque tinha uma escola do ensino fundamental em frente que era da prefeitura, ficávamos no galpão, eu, os meninos e a merendeira. Tinha tudo isso que eu te falei, eu colocava as datas, por fim, eles aprendiam as datas, o calendário, as músicas e tinha um aquário, eu levava eles para jogarem bola. Eu aproveitava tudo que tinha, não tinha essa falta de respeito, eu criava com eles, discutia, sabe? Para mim foi o que te falei, essa época me encantou, essa época me encantou tanto que eu

cumpri toda a minha trajetória profissional na prefeitura, eu não queria sair, eu me sentia orgulhosa de pertencer à secretaria municipal de educação, foi uma honra, essa época me despertou tanto aquele desejo de trabalhar e melhorar o meu entorno que eu fiquei encantada, me deu força para trabalhar. Eu trabalhei 28 anos na prefeitura, dois anos eu trabalhei no estado, na minha cidade, quando eu formei em psicologia, entendeu? Dei aula dois anos, os 28 anos juntaram e eu pude aposentar, mas para mim foi doloroso também aposentar, agora que eu já (...), tenho meus cachorrinhos (risos pesquisadora).

Pesquisadora: A senhora é tão ativa e inteligente.

FERREIRA: Mas eu tenho meu espanhol, tenho tudo, tenho as coisas que eu gosto, eu já tirei da estante um livro do Freud que eu quero ler, vou estudando, vou lendo, vou vendo meus filmes turcos. (risos pesquisadora).

Pesquisadora: E como supervisora, qual desafio a senhora tinha?

FERREIRA: O desafio, um deles, é aquele que eu já te falei, o jogo de poder dos colegas, dos professores. Teve uma época que eu estava no Jaraguá, que eu nem gosto de lembrar, eu era supervisora e umas três professoras, o quanto que eu sofri com esse povo, eles queriam assim, competir comigo, educação não pode ser competição, a educação tem que ser igual Freinet pregava, para vida e com a vida, essa época foi horrível com essas professoras, não gosto nem de lembrar, me dói, teve muito desafio. No Canaã, por exemplo, eles me colocavam para criar textos, eles tinham uma proposta diferente, quem criou a proposta não ia para frente, eu cheguei em uma semana me puseram para auxiliar os professores com uma proposta que eu nem sabia direito, mas eu dei curso. Então era sempre isso, coisa de última hora que ninguém dava conta de fazer, eles me colocavam para fazer, entendeu? Para mim foi bom. E assim, eu tenho mais para reclamar é da relação humana e algumas situações foram desastrosas.

Pesquisadora: Certo, e como foi à participação da comunidade?

FERREIRA: A comunidade participava, principalmente assim, eu tinha uma relação boa com as mães em todas as escolas que eu passei, quando eu fazia as reuniões eles iam, a maioria, eu não tenho essa reclamação não. No Mansour enchia as salas sabe, e fazíamos festas, criávamos, por exemplo, no Mansour eu descobria os talentos dos meninos e investia naquilo. Eu criei o dia da avó, eu ficava observando, as avós que levavam os meninos e buscavam, eu até coloquei o nome em espanhol: *dia de las abuelas* que são as avós, essa época, eu já amava espanhol, sempre gostei de espanhol. Tinha um menino que ele gostava de dançar, foi na época que o Michel Jackson morreu em 2009 e 2010, eu ensaiei esse menino, ele dançava igualzinho e a mãe empolgou também e quis vestir ele igual (risos pesquisadora e Ferreira), eu até gravei os vídeos, tinham aqueles que gostavam de falar poesia, tinha uns que cantavam, tinha umas professoras boas que ensaiava as músicas, as festinhas de formatura era uma gracinha, a gente sempre procurava assim agradar as mães e os pais, dentro das possibilidades dos alunos, elas ficavam encantadas, elas iam nas reuniões, então você tem que achar essas motivações, entendeu? Eu sou criativa, sou muito criativa.

Pesquisadora: Qual é a sua avaliação da gestão democracia participativa para a educação infantil no município?

FERREIRA: No meu entendimento foi a melhor época da educação infantil na rede, não só pelos discursos, porque, para ser montado teve fórum em Porto Alegre, eu escrevi na minha dissertação de mestrado, eu esqueci como chama o nome (...), eu tenho que pesquisar, mas teve um fórum em Porto Alegre, o Gabriel que me falou que teve. O Zaire, assim, antes dele ganhar a eleição, ele ganhou em 1983, eu morava na Estrela, estava recém formada da Psicologia, estava dando aula na Estrela. Eu sei que o Zaire durante dois anos ele preparou, ele fazia reuniões com os bairros, com os líderes dos bairros, com a associação de bairro, ele

reuniu com esse Uberlândia inteiro. A proposta dentro da área da Educação veio de um fórum em Porto Alegre, é esse fórum que traz a visão da democracia participativa. Participativa por quê? É o povo que tem que participar. É o povo que vai dar a direção, por exemplo, das verbas, igual essa LOA, era o povo que dava as direções. O Zaire pegava as representações de bairro, fazia a reunião com o povo, discutia, reunia, então era o povo que opinava como que iria gastar a verba, quanto que iria para a educação, para a saúde, chama de participativa. E era realmente uma democracia maravilhosa, tanto que pegaram Freinet para ser o patrono nosso, nosso mestre, ele sempre foi meu mestre, até hoje eu amo Freinet. O que mais? Será que eu respondi?

Pesquisadora: Respondeu... Está certo. A senhora poderia me dar um exemplo de atividade realizada com os alunos na época?

FERREIRA: Eu com os meus alunos no Industrial, nós fizemos uma aula passeio na feira do bairro e o objetivo era conhecer o preço das verduras, vê o que tinha na feira e plantar. Chegamos à escola, recolhemos as sementes na feira e fizemos uma hortinha, se você vê o envolvimento dos meninos com essa horta, essa horta foi crescendo, as plantas, nós acompanhávamos, aguávamos, e na hortinha surgiu um bichinho chamado tatu-bolinha, e nós fomos estudar o tatu-bolinha. Eu tinha uma professora na Pedagogia ela era bióloga, esqueci o nome dela, era amiga da Gercina e ela me emprestou um livro sobre o tatu-bolinha, trabalhávamos a parte científica com os meninos, não ficava só nas hipóteses e nas tentativas de escrita, de uma escrita convencional e cópia, tinha todo um processo também. Os meninos primeiro levantavam as hipóteses e tentavam responder as hipóteses, eu escrevia nos cartazes para eles terem o acesso a escrita e exercitar o raciocínio, então eles levantavam as hipóteses e tentavam responder, entre tentar responder e as respostas ditas corretas nos livros, tinha uma pesquisa que fazíamos com eles nos livros, então a professora me emprestou esse livro sobre o tatu-bolinha para responder as hipóteses deles, entendeu? O processo era esse, tinha que fazer, isso é trabalhoso e hoje em dia ninguém faz isso, mas teve professor na rede que fez isso muito bem nessa época, e mesmo depois também. Quando começávamos a dominar todo o processo virávamos diretor, sabe? Quando você fica bom, você vai para outra área.

Pesquisadora: Nossa! Muito legal essa parte. Então, vou desligar o gravador. Muito obrigada pela entrevista.

FERREIRA: Eu que agradeço.

Pesquisadora: Vou transcrevê-la e vou te enviar, você prefere via e-mail ou posso te enviar via WhatsApp.

FERREIRA: Pode ser WhatsApp.

Pesquisadora: Muito obrigada.

ANEXO E- ENTREVISTA GONÇALVES

Pesquisadora: O nome da minha pesquisa é História e Memória da Educação Infantil no governo Zaire Rezende de 1983 a 1988. Qual o seu nome completo, idade, profissão e escolarização.

GONÇALVES: Meu nome é... Gonçalves, sou professora pública do município, aposentada, tenho mestrado em Linguística na Universidade Federal de Uberlândia.

Pesquisadora: A idade?

GONÇALVES: A idade, 52 anos.

Pesquisadora: Qual foi a sua trajetória profissional na educação municipal?

GONÇALVES: Eu entrei na rede municipal de ensino de Uberlândia, foi no dia 05 de março de 1985, então, quem era o secretário de educação era o professor Nelson Bonilha e naquela época tinha uma organização diferente de hoje, lógico, são muitos anos, era por divisões. Tinha duas divisões, a divisão da pré-escola que funcionava na escola Criança Feliz que era a antiga biblioteca municipal e depois passou a ser chamada Estela Carrijo, funcionou lá muitos anos, sob a direção da professora e psicóloga Olga Lara, professora Olga Lara Cardoso e naquela época como tinha as divisões, eram por nucleações, nucleações de atendimento e assessoria. Havia uma supervisora que além de ver a questão pedagógica, a proposta, o desenvolvimento da proposta curricular na rede, ela também era responsável por questões administrativas, a questão da merenda, a divisão era por núcleos. Eu comecei no bairro Nossa Senhora das Graças, o público na época, o alunado, vinha da favela que foi retirada do rio Uberabinha e colocaram no bairro Esperança, era no Esperança, essa que foi a minha clientela. Então, tinha as casas alugadas e um postinho, nessa casa alugada tinha um postinho de saúde porque naquela época, preocupava-se muito com a questão da higiene, questões relacionadas às necessidades da criança, alimentação, cuidados, nesse sentido, e o supervisor escolar ele era responsável além de orientar o planejamento na unidade de trabalho, ele não ficava só responsável pela unidade onde que eu estava, ele ia ao bairro Maravilha, ele ia ao bairro Roosevelt, entendeu? Era assim, ele era responsável por 6 a 9, era um trabalho itinerante desses supervisores. Então, a minha trajetória ela passou em 1985 que foi com essa clientela que veio advinda do bairro Esperança, no bairro Nossa Senhora das Graças, depois estavam instituindo também a pré-escola no bairro Tocantins. No Tocantins na época, quando foi instituir a pré-escola naquele bairro, foi um pouco assim, como se diz... ; de uma infraestrutura mínima, era um barracão de madeira e terra batida, feita pela associação de bairro. Fazíamos o levantamento do público que iria ser atendido, íamos de casa em casa, entendeu? Colhíamos as informações da clientela, fazíamos um diagnóstico social e econômico, socioeconômico, daquela clientela que iria ser atendida, quantos familiares tinham, a renda, e as necessidades da família e fazíamos um entrecruzamento desses dados com a proposta pedagógica da escola. Tinha uma diretriz, eu fiquei lá quase uns 7 anos, e veio a escolinha azul que era o Boa Vista, e depois eu fui para o Jardim Brasília também era em uma casa, ajudávamos a fazer até a merenda, o professor, por exemplo, como eu comecei com 14 anos.

Pesquisadora: Nossa!

GONÇALVES: Foi com 14 anos e eu estava fazendo o magistério, terminei o magistério e já estava falando de um processo, nem concurso tinha naquela época, de um processo que iria contratar os professores. Eu terminei o magistério e no outro dia já estava passando pela entrevista, tinha a Olga Lara, ela que acompanhava essas entrevistas, inclusive até a professora Kátia, nós estávamos juntas, conheci a professora Kátia Regina. O processo era assim, uma aula experimental, fazíamos uma demonstração de uma aula relacionada a um

tema e foi assim que eu parei na rede municipal de ensino. Nos bairros Nossa Senhora das Graças e Esperança, era também assim, por zoneamento, o atendimento da supervisora. Tínhamos que ajudar na merenda, fazer a merenda, quando a merendeira não ia, eu e a professora Yone, ficávamos em umas duas salas, que era uma casa, fazíamos a merenda, tirávamos piolho de menino, tinha os pelotões de saúde, e fazíamos um trabalho junto com o posto de saúde. No posto de saúde, vinha o Dr. Roberto e ele fazia o levantamento também das necessidades das crianças, tétano, problema com piolhos, desnutrição, isso tudo, fazia assim, um levantamento. Teve uma dimensão social, as creches tinham uma dimensão social, por isso, que eram chamadas de creches comunitárias, justamente pra atender as necessidades da comunidade. Vinte e cinco anos depois, esse foi o percurso: Esperança, Tocantins, Jardim Brasília e depois eu vim aqui para o bairro Roosevelt, na escola que era da educação infantil, que é a escola Maria Leonor- Ensino Fundamental. A escola Maria Leonor teve origem na educação infantil, depois passou a ser escola de alfabetização e fiquei 25 anos, até aposentar, agora em 2018.

Pesquisadora: Então, eu acho que você já me falou um pouco, do contexto da educação infantil na cidade de Uberlândia...

GONÇALVES: Eram poucas unidades de educação infantil, devia ter no máximo umas 12 unidades na época. Tinha ainda a implementação do ensino fundamental, era uma outra divisão, que era da professora Maria Clara, começou na escola Afrânio, então, concorriam essas duas divisões. A divisão da pré-escola que já tinha a sua raiz pioneira com a professora Olga Lara, iniciou com os estudos do Jean Piaget, todos passou por esses estudos do Jean Piaget, do Celestin Freinet, da Ana Smolka na questão da leitura, da escrita e da discursividade.

Pesquisadora: Acho que você já me falou também como que era a separação do atendimento de 0 a 3, era na Ação Social e Trabalho.

GONÇALVES: Deixa eu falar, isso tem uns apontamentos, o atendimento das creches não era da nossa responsabilidade, era da Secretaria de Desenvolvimento Social, era da Ação Social, porque tinha as cuidadoras, elas eram chamadas de ..., foram mudando de nome...

Pesquisadora: Tomadeiras de conta.

GONÇALVES: É, vai mudando as nomenclaturas, em 2003 no governo do Zaire é que começou a redimensionar esse papel, do cuidar e do educar de 0 a 3 anos, houve o oferecimento em parceria com a Universidade para ofertar o magistério para essas meninas, e incluiu o 0 a 3 na educação infantil, entendeu?

Pesquisadora: Mas a partir de 2000, 2003.

GONÇALVES: Foi 2000.

Pesquisadora: E o atendimento pré-escolar...

GONÇALVES: O atendimento da pré-escola era de 4 a 6 anos, então, tinha a questão dos jardins-de-infância, falava jardim, não falava igual hoje fala 2º período, começou com a nomenclatura de jardins-de-infância, remontando a questão até do Celestin Freinet. Entrávamos na rede e tínhamos que estudar Jean Piaget, a questão da psicogênese e tudo, estudávamos Emilia Ferreira, Ana Smolka, a questão das tentativas de escrita da criança, livre e espontânea, localizar as crianças pré-silábicas, silábicas, silábicas alfabéticas e alfabéticas, e estudávamos. Era uma formação geral e parava, tinha uma parada assim, como dizer, pedagógica de estudo. O professor tinha que ter o domínio do conteúdo, era uma sabatina que passava esses professores, que além de estudar com o supervisor, tinha uma sabatina desses conteúdos, um teste para ver como que estava a compreensão desses conteúdos. Então, nós víamos o método natural I e II de Celestin Freinet, as técnicas de Celestin Freinet que eram o desenho livre, o livro da vida, as correspondências, aplicávamos nas nossas escolas. O

professor era mais valorizado, tanto é que, naquela época o professor chegava a ganhar de 9 a 8 salários mínimos de tanto que ele era valorizado, investia, eram poucas escolas. Hoje o número do funcionalismo quase ultrapassa seis mil, naquela época tinha um investimento no profissional, assim, de qualificá-lo melhor, entendeu? Nesse sentido.

Pesquisadora: A pré-escola ela chegou a ser atendida nessas creches, ou mais isolada mesmo, em casas alugadas, tinha essa separação?

GONÇALVES: Deixa eu te falar, ela inicialmente começou em casas alugadas, uma única escola que tinha que era referência era a Escola da Criança que hoje é a Estela Carrijo que era ali na av. Rio Branco, então, era a referência da pré-escola, entendeu? Assim, central, depois foi surgindo a Maria de Nazaré, as creches comunitárias, começou primeiro em casas alugadas no bairro São José, depois que foi estendendo e tomando esse perfil mesmo de creches comunitárias. Inicialmente, no governo Zaire Rezende, começou em casas alugadas junto com os postinhos de saúde, era assim, tinha a casa e tinha um postinho junto.

Pesquisadora: Acho que você começou a falar um pouco de como foi essa formação de professores para atuar na pré-escolar, eram cursos semanais, eram encontros mensais?

GONÇALVES: Os cursos eram uma formação continuada em serviço, no local e fora também, então, nós tínhamos um momento extra, vamos falar de uma jornada extra, que além de termos a docência em um período, no outro período encontrávamos, tinha o encontro dos profissionais em outro período, extra-turno, entendeu? No extra-turno e mensais também. A prefeitura investia nesses encontros, onde todos se encontravam, por exemplo, tinha uma escola que na época foi referência, era a escola Leôncio do Carmo no Planalto, então reunia todo mundo lá, e tinha as áreas de conhecimento para trabalhar, isso na década de 1990, nos anos de 1993 a 1998.

Pesquisadora: A proposta pedagógica da secretaria municipal de educação para o atendimento pré-escolar ela foi escrita?

GONÇALVES: Sim, ela foi escrita.

Pesquisadora: Você sabe, onde eu posso encontrar essa proposta?

GONÇALVES: Esses arquivos você encontra no CEMEPE, e têm as escolas mais antigas que também receberam, inclusive a última foi de 2003, fomos trabalhando com contextos educativos, essa questão da proposta, enfatizava muito a psicomotricidade. Na época do Zaire, não tinha o profissional de educação física, de áreas especializadas, o professor da pré-escola ele era Bombril, ele era um educador com várias competências, além de cuidar e de educar ele também tinha as brincadeiras recreativas, foi um avanço ter esses profissionais de artes posteriormente, o professor regente ele era responsável por todas as áreas, era uma carga horária muito extensa. O módulo do professor para planejamento ele veio assim, regulamentado só em 2000, 2003 e 2004, entendeu?

Pesquisadora: Entendi, Ah! Eu lembrei da minha pergunta. Essa formação foi imposta, ou participava quem queria? Ou foi um movimento coletivo mesmo, que todo mundo queria participar e estudar?

GONÇALVES: Isso era determinado.

Pesquisadora: Era determinado?

GONÇALVES: Era determinado, porque até o primeiro concurso nós éramos celetistas, quem não seguisse as regras da secretaria era convidado a retirar-se (risos Gonçalves e pesquisadora).

Pesquisadora: Você participou do projeto municipal de educação pré-escolar? E quais foram os objetivos desse projeto, dessa proposta para o pré-escolar?

GONÇALVES: Toda a rede, os envolvidos participaram, o objetivo dessa proposta era justamente atender, tinha uma concepção filosófica de cidadania, de construção do senso

crítico da criança, com o teor voltado para a cidadania. O Zaire teve essa dimensão social, de cidadão, de levar aquelas pessoas que vem de um meio socioeconômico desfavorecido, ele tem um reencontro de potencializar as suas habilidades, então, citava muito isso, de potencializar as habilidades do aluno, no caso, uma dessas habilidades era, desenvolver a escrita no aluno. Desenvolver a competência de produtor de texto, os textos relacionados à vida dele, o cotidiano dele, uma notícia que acontecia no bairro, isso era chamado de uma aprendizagem significativa, então, tinha essas dimensões. Além da dimensão da cidadania, tinha a dimensão da natureza que hoje fala de natureza e sociedade. Tinha uma dimensão de inserir aquela criança no meio social, e, como não podia faltar o foco, sempre houve também a questão da higiene, os cuidados com essa criança, ela tinha um mediador que no caso era o professor, e estendia também essa mediação desse conhecimento para criança e aos familiares também.

Pesquisadora: Então, sempre a higiene estava ali presente, esse cuidado com a alimentação.

GONÇALVES: Era uma demanda, porque naquela época, por exemplo, quando eu fui dar aula no Esperança, que fazia divisa com o bairro Nossa Senhora das Graças, era tudo no meio do mato, não tinha asfalto. O Tocantins também, na pedreira, não tinha, assim, hoje essa estrutura, não tinha rede de esgoto, de saneamento. O básico foi construindo, então era uma dimensão social que se colocava também. Eu achava interessante e adorava estudar Piaget, nós passávamos assim, a questão da teoria do conhecimento de Jean Piaget, trabalhávamos com os esquemas, com as abstrações, com as generalizações para chegar ao raciocínio lógico matemático com as crianças, não dava nada pronto para as crianças. Não tínhamos apostilas, não tínhamos livros, construíamos com as crianças o material baseado nessa filosofia de trabalho, em que o sujeito, não é que ele é criado do nada, nós possibilitávamos os instrumentos para essa criança. Uma das críticas na época foi a questão da teoria do conhecimento, do construtivismo, falavam assim: - Ah! O construtivismo é muito difícil de trabalhar, porque é uma pedagogia mais ativa, o professor tem que ser mais dinâmico, ter um ativismo, um ativismo tanto do alunado quanto do professor - Então, por exemplo, se estava na horta, tínhamos as hortas que fazíamos com as crianças, se aparecia uma joaninha, dessa joaninha, anotávamos o texto livre, depois vinham as descobertas, fazíamos o texto científico com essa criança, além do conhecimento do senso comum, ela tinha o conhecimento também mais apurado e científico. Então, chegávamos a isso, com essa finalidade e fazíamos textos maravilhosos, as crianças naquela época escreviam e hoje pararam de escrever, ficaram mais copistas, infelizmente.

Pesquisadora: E às vezes nem isso.

GONÇALVES: É, nem isso.

Pesquisadora: Então, você já me falou um pouco dessa metodologia de trabalho com as crianças, era Freinet, Piaget... os teóricos.

GONÇALVES: Isso, as crianças trabalhavam com os pares, pares assim, em grupos, enfatizava muito o trabalho das crianças em grupos, em rodinhas, incentivava isso, uma criança às vezes com dificuldades, outra poderia auxiliar, mas o professor sempre como mediador, aí vem a contribuição do Vigotsky que também foi um dos teóricos que endossou muito na época, além de Piaget, Vigotsky, Emilia Ferreiro...

Pesquisadora: Celestin Freinet...

GONÇALVES: Celestin Freinet foi maravilhoso trabalhar com a filosofia de trabalho dele na rede municipal, pena que se perdeu com a questão das cartilhas. Um conhecimento mais elaborado, ele tem um resultado mais adiante, essa pressa de aprovação, e a questão da chegada do ensino fundamental, começaram a mecanizar a educação infantil, foi uma perda para nós, eu falo mecanizar com que, com apostilas, cartilhas, a criança já tinha um

material, ela mesmo junto com as orientações do professor. A criança fazia probleminhas, por exemplo, a matemática, a hierarquização de classes, os números, e tudo no contexto, tinham os jogos, os blocos lógicos, ela fazia a seleção por agrupamentos: cores, formas, tamanho, fazia as continhas. Nós trabalhávamos como se diz uma tabuada com essas crianças mas em cima de uma coisa concreta, respeitando as necessidades dela.

Pesquisadora: Dentre essas metodologias, por exemplo, de Freinet, desenho livre, passeios livros, textos. Quais eram os mais utilizados dentro de sala?

GONÇALVES: O desenho livre dava muita ênfase, porque, para possibilitar a criança se expressar. O desenho tem uma dimensão histórica, o homem se comunicava por desenhos, então, foi uma retomada. O desenho livre até estudávamos, fazíamos uma análise dos desenhos das crianças, teve o dedique, que tinha o boneco estrada, o boneco sol, então fazíamos essa análise dos desenhos das crianças para ver os grafismos da criança e o desenho livre sempre foi prioridade e o texto livre também. O texto livre a criança era primeiramente escreva e depois pegava um texto e tinha uma refacção desse texto com a turma, fazíamos ele mais elaborado junto com as crianças, e esse texto era reproduzido no mimeógrafo, cada criança ia lá e rodava o seu próprio texto, e tudo vinha do Celestin Freinet. A questão da imprensa, a imprensa nós usávamos o mimeógrafo e tinha esses textos livres, tinha a notícia, as músicas, tenho até fotos aqui desse trabalho na época, depois eu te passo para você registrar.

Pesquisadora: Ah! Que legal!

GONÇALVES: Então, tinha as etapas, entendeu? A criança já sabia que tinha o livro da vida, era um rodízio, ia passando de criança para criança na sala e registrando os acontecimentos do dia ou da semana.

Pesquisadora: Legal! Como que era a rotina escolar?

GONÇALVES: O professor como eu te falei, ele era assim, a figura central, nesse sentido de acompanhar a mediação desse conhecimento com a criança, então, tinha no planejamento reservado para as brincadeiras, para a questão do raciocínio lógico matemático, para a questão do conteúdo da natureza e da sociedade. Tinha que ter isso bem reservado, e era cobrado, para ver se realmente foi aplicado e sempre ao final de cada mês tinha que deixar um registro da criança, de um texto e no final do ano entregava isso para as crianças, o que ela produziu, cada criança tinha o seu. A rotina era isso, era o trabalho mais em grupo com as crianças, tinha o dia dos jogos, os jogos matemáticos, isso tinha que ter e trabalhava em cima, por exemplo, muito com a massinha, essa massinha não era uma coisa aleatória não. Então, por exemplo, se você trabalhava os animais, o tema os animais, o professor tinha que ter muitas habilidades (risos pesquisadora e Gonçalves), além de fazer dobradura, modelagem, recorte e colagem com coisas com sucatas, era muito essa dinamicidade. Você não via o professor sentado, era quase impossível, porque era essa dinâmica o tempo todo.

Pesquisadora: E assim, qual era a quantidade de alunos por professor?

GONÇALVES: Essa questão da quantidade de alunos sempre foi uma problemática, se for para ver pela resolução estadual, tinha que respeitar o metro quadrado por criança, começou primeiro com vinte alunos por sala, mas lembrando que nós não tínhamos estruturas ainda construídas, geralmente aproveitavam umas casas e depois eram ampliadas as construções. Essa estrutura de prédio ela é muito recente, as escolas que nós temos mais antigas, por exemplo, aqui no Jardim Brasília, a escola Maria Aparecida Monteiro, tudo aquilo eram casas, casas que depois foram ampliadas, para você ver, se fosse para ver a dimensão de uma sala, o desenho arquitetônico, universal, está desproporcional até mais do que devia nas nossas salas, naquela época atendíamos de 20 a 28 crianças.

Pesquisadora: E como que era a relação professor e aluno?

GONÇALVES: Trabalhávamos muito outro teórico também, que era o Wallon, a questão da afetividade, do cativar a criança, as crianças nos viam, tinha aquela questão assim, chama de tia e de professora, um elo afetivo muito grande, além de você ter aquela disciplina, o manejo de sala, você também tinha que ter a questão da afetividade com as crianças, envolvimento mais amoroso com as crianças.

Pesquisadora: E qual era a concepção de infância da época?

GONÇALVES: A Concepção de infância que nós tínhamos na época era aquela criança que tinha necessidades, que era desprovida de algumas necessidades mais básicas. Quais seriam essas necessidades mais básicas? Seria por exemplo o acesso a questão da higiene, era uma, a questão da escrita, ter acesso a um bem cultural, sempre frisava nisso. Então, seria essa criança, mas tendo um que, um tutor. Ela era concebida, essa infância, como um sujeito ativo. As infâncias, ainda não estavam no plural naquela época, a criança era ativa no construir, na atividade de trabalho dela em sala de aula. Respeitando essa questão do afetivo, do meio emocional dela, do intelectual. Mas aquelas infâncias, por exemplo, que tinham um meio familiar desestruturado, vamos dizer assim, desfavorável, ela era considerada no seu diagnóstico, a necessidade de uma assistência maior, no sentido assim de atenção. Tinha até uma problemática naquela época que não é diferente de agora, alfabetizar em que idade? Em qual idade? Achávamos na época com os estudos de Celestin Freinet, com as técnicas que tinha do texto livre, a criança chegava a isso, como eram estudos, assim, uma formação contínua e densa. A rede foi crescendo e foi perdendo, trouxe um pouco de desalento, porque chegando novas pessoas e deu aquela crise, que até nos confundia construtivismo com método, e não era. A concepção da infância era um sujeito cidadão, essa era a concepção, ativo e cidadão.

Pesquisadora: A pré-escola não tinha essa visão de uma preparação pra entrar no ensino fundamental?

GONÇALVES: Não, não tinha, aqueles que eles falavam de prontidão? Era um termo que usava muito. Tinha por exemplo, aqueles exercícios de psicomotricidade, serrinha, rabinhos de porco que faziam para fazer a letra, não, não tinha isso. Baseávamos muito no método natural, a criança chegaria a uma escrita mais legível, pelas tentativas.

Pesquisadora: E esse processo de leitura da época com as crianças.

GONÇALVES: Ah! As crianças para lerem tinham as técnicas de leitura também, por exemplo, ela passava pela leitura silenciosa, passava pela leitura oral e coletiva, além dela ser produtora de texto ela tinha que ser também uma leitora assim, vamos dizer entre aspas, proficiente.

Pesquisadora: E quais foram os desafios enfrentados como professora do pré-escolar na época?

GONÇALVES: Os desafios que hoje eu vejo depois desses mais de trinta anos de serviço na docência, naquela época, tínhamos que construir os materiais pedagógicos, por exemplo, se tinha uns joguinhos de inclusão de classes nós fazíamos de tampinha, de papel higiênico, as massinhas tínhamos que fazer de farinha de trigo, os livros nós construimos os textos, recortar, montar. Então assim, até as prateleiras nossa, na época, eram feitas de tijolos encapados com papel de revista. O professor tinha que, como eu te falei era Bombril mesmo, e hoje tem esses recursos todos de jogos nas escolas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que vem, está em excesso, mas não sabem trabalhar, fazíamos também os jogos de percurso naquela época para a criança desenvolver o raciocínio lógico-matemático, tudo era construído, tinha muito aquele matemático que a gente também estudava, o Dante. A matemática do Dante e construimos muitos jogos e não era pouco não, e era assim, para dar para cada grupo na sala. O professor ainda tinha essa tarefa, além do

estudo, ele tinha o momento das oficinas, e na época também que (...), já passou, quando eu fui para o CEMEPE, foi em 2000.

Pesquisadora: E como foi a participação da comunidade?

GONÇALVES: A comunidade ela era muito participativa, por quê? Porque a escola dava um feedback para os pais, em que sentido? Como era uma proposta que tinha que produzir texto e tudo, a criança levava para casa, por exemplo, tinha a questão das descobertas, então usávamos a questão do método científico. Um problema que surgiu na escola, por exemplo, as corujas que tinham no terreno da escola, achou uma coruja morta e outras estavam no ninho, a criança iria estudar sobre isso e pesquisar com os pais, e os pais levavam. Tinha também os momentos culturais, além dos momentos culturais tinha os momentos de mostras na escola, que os pais tinham que ir, entendeu? E quando tinha algum problema, eles eram chamados na escola, porque naquela época fazíamos o censo de tudo, se uma criança tinha problemas, o professor junto com o supervisor ia à casa do aluno, então nós conhecíamos a comunidade que trabalhava.

Pesquisadora: Entendi. E qual é a sua avaliação da democracia participativa para a educação infantil no município?

GONÇALVES: Foi bom porque, como frisei anteriormente e agora coloco isso, a questão de uma dimensão social, porque não tinha, ele ampliou o atendimento para as crianças nessa faixa etária, era pouco, o que tinha na época era a creche do lado da Universidade e o Zaire entra trazendo a ampliação dessas creches, desse atendimento, mesmo que seja em casas alugadas e, depois foram construindo prédios. Foi um momento histórico e pioneiro, porque nós não tínhamos recursos para atender a população em geral e apaixonante também, porque nós estávamos vendo trabalhos de pessoas como Cêlerin Freinet, que tem uma dimensão, um contexto lá da filosofia de trabalho dele, no pós-guerra e trazemos, pegamos isso com as crianças, que era bairro de periferia, como te falei, Esperança, Tocantins. Trabalhamos com as crianças de periferia, só havia uma pré-escola no centro, que era a Criança Feliz que hoje é Estela Carrijo.

Pesquisadora: Eu trouxe a proposta para ação do governo municipal da época do PMDB, com o slogan da Democracia Participativa, essa é a capa e tem um trecho que ele separa a área rural, a área urbana, e você acredita que foi atingido? Eu vou ler o trecho: “Urge a criação de creches e pré-escolas com vistas à ocupação da mão-de-obra das famílias, cuja subsistência tem se tornado mais difícil, ou ainda criando-se condições para o trabalho das mães, poder-se aumentar a renda familiar de tal forma que evite a evasão escolar dos filhos muitas vezes retirados da escola para o trabalho, a partir disso a criança estará sendo criada em ambiente educativo e tendo a sua alimentação suplementada. Então aqui ele fala do aumento do número de pré-escolas e creches para que a mãe pudesse trabalhar. E você acha que foi atendido essa proposta dele?”

GONÇALVES: Igual eu te falei, cem por cento nenhum governo atinge porque tem questões de interesses, partidários etc, e como era esse o plano de governo, realmente como eu te falei era por nucleações, tinha a divisão da pré-escola e do ensino fundamental, o supervisor ele era itinerante, ele não era só de uma unidade ele era de zoneamento. Os estudos eram feitos juntos com as três redes, parava todo mundo, tinha os percalços da época da zona rural, imagina se aqui temos a questão da infra-estrutura, então, ainda teve coisa que pela lógica ficou a desejar Mas, a proposição dele de voltar com uma escola, uma educação mais cidadã, eu acho que ele atingiu, isso ele atingiu, e isso nos tocou também, nos sensibilizou na época, tanto é que aquela paixão de devorar como se diz livros, ser mais qualificado, isso era apaixonante, mas porque também nós éramos bem remunerados, tem um diferencial.

Pesquisadora: Eu trouxe também alguns livros da época que vocês estudavam.

GONÇALVES: (pausa para manusear os livros) Então, aqui, esses livros aqui são da pedagogia popular mesmo. O Celestin Freinet e o Zaire como eu estava te falando com uma educação cidadã, era realmente aproximar uma filosofia de trabalho, uma educação não elitizada, mas também que chegasse ao conhecimento, que o conhecimento científico chegasse a essas camadas populares. Tanto é que pela metodologia, tínhamos as técnicas do Celestin Freinet, que eram os passos, as crianças chegavam ao conhecimento mais elaborado, as crianças escreviam textos, por exemplos, as crianças aqui da escola que eu fiquei mais de 25 anos na década de 1980, em 1987, por exemplo, vinha gente de fora para conhecer o trabalho da escola Maria Leonor baseado no Celestin Freinet, no construtivismo, porque as nossas crianças iam para as escolas estaduais elas não iam para primeira série naquela época, elas já pulavam série, não sei se isso era benéfico, mas assim, estavam avançadas, Por quê? Porque as competências delas, elas estavam bem preparadas e ali tinha, por exemplo, o método natural do Celestin Freinet, aprendizagem da língua, como coloca aqui a questão do método global que a gente usava na época, e que as crianças de hoje lêem pior e com muito menos retidão do que aquelas que foram formadas pela dura disciplina da velha escola. Nós víamos que aqueles exercícios de prontidão os resultados na década de 1980 foi reprovação em massa, tinha que mudar esse panorama e aí vêm os estudos da teoria do conhecimento, como que a criança aprende, a aquisição da leitura e da escrita com a Emilia Ferreiro, a Smolka da lingüística, as técnicas de educação, o jornal escolar, esse também foi muito trabalhado, saudades desse jornal escolar. Aqui temos também até a esposa do Celestin Freinet da pedagogia popular e também tinha os teóricos, numa dimensão filosófica e política, o Florestan Fernandes, o Dermeval Saviani, estudávamos esses livros para casar também com a nossa dimensão política, que nós também estávamos advogando, a ascensão dessas classes populares, tinha uma intenção política também, entendeu?

Pesquisadora: Entendi, então, vamos encerrar a entrevista, quero te agradecer muito, me ajudou bastante, sua disponibilidade de tempo.

GONÇALVES: São muitas assim, você agora me fala assim, localizo as cenas, daquele cotidiano e parece que revivemos essas cenas e foi muito bom, muito bom.

Pesquisadora: Vou transcrever a entrevista, como você prefere que eu te envie?

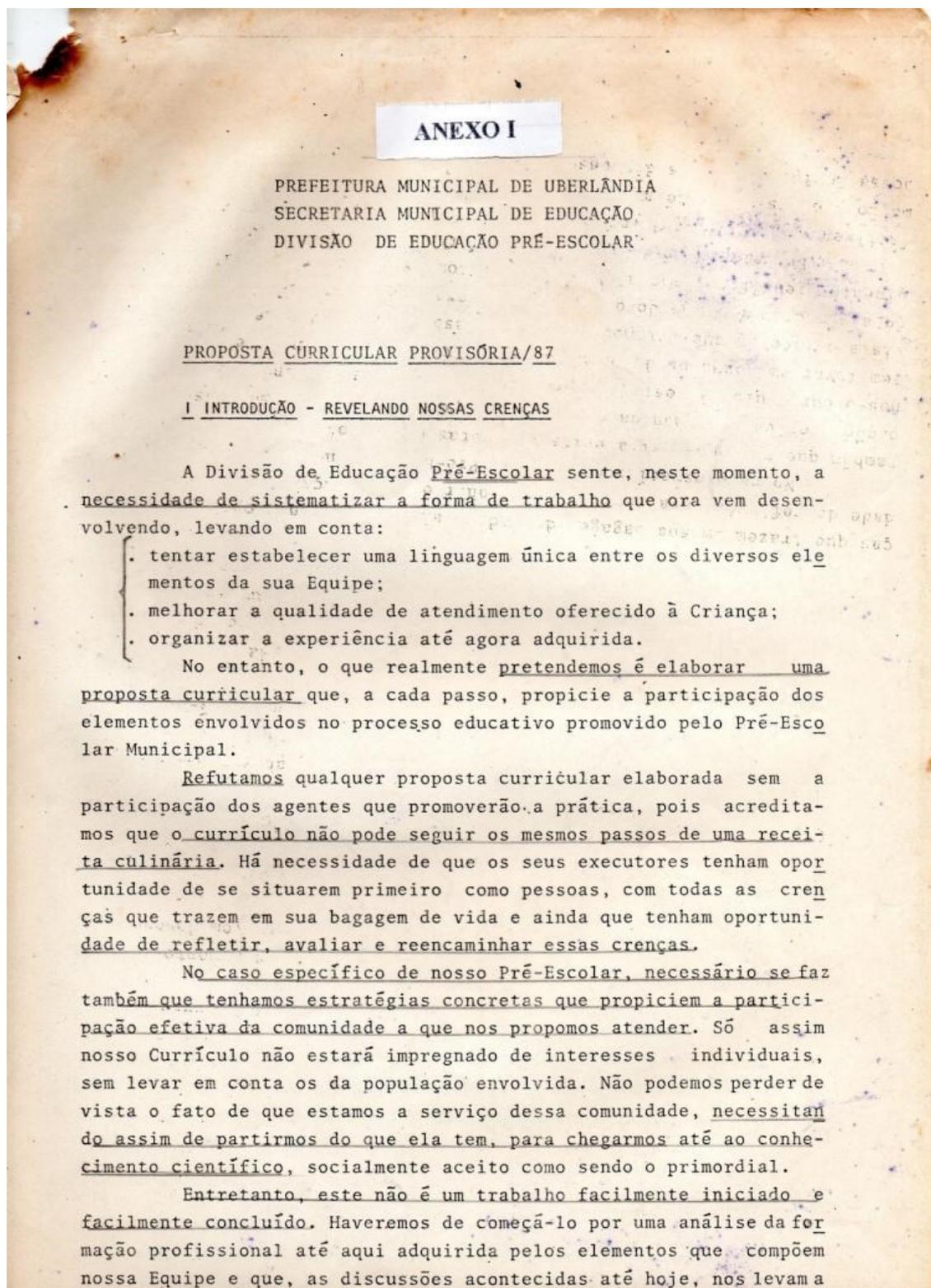
GONÇALVES: Você pode ficar a vontade, espero ter contribuído.

Pesquisadora: Contribuiu muito, me ajudou mesmo. Muito obrigada.
Encerramos a entrevista.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Proposta Curricular Provisória do Pré-escolar-1987.

FIGURA 13 – Proposta Curricular Provisória . Divisão de Educação Pré-Escolar 1987



concluir que devemos iniciar pela conceituação de currículo e, até mesmo, pela reflexão de quais são os pressupostos que se acham por trás da elaboração dele. Temos constatado que isso ocorre não por que nossos profissionais não tenham passado por esses conteúdos nos seus respectivos cursos de formação, mas sim pela maneira como esses conteúdos são repassados e discutidos. Ou seja: são divididos didaticamente em disciplinas isoladas sem que haja qualquer relação entre as disciplinas com elas mesmas e com a realidade social.

Então, o que pretendemos é montar um currículo para o Pré-Escolar que permita aos elementos da Equipe passarem por todas as etapas de sua elaboração, desde a conceituação até a avaliação da sua efetiva prática em sala de aula.

Nosso problema crucial é que teremos de estudar cada etapa e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao atendimento de crianças em nossas salas de aula.

O crucial se refere à dificuldade com o tempo, principalmente do Professor, que tem um contrato de quatro horas e meia diárias. Entretanto, acreditamos que um estudo teórico aliado à prática dará maior significado ao que pretendemos fazer.

Outra grande preocupação nossa é o tipo de atendimento proporcionado às crianças que estão hoje em nossas salas de aula, enquanto não evoluímos no estudo a que nos propomos desenvolver.

O fruto dessa preocupação é a presente Proposta a que chamaremos de Proposta Curricular Provisória/87.

A fim de a compreendermos, necessário se faz que retomemos um pouco da história da Pré-Escola.

Ao longo dos tempos a Pré-Escola tem assumido funções diversas, principalmente de acordo com o interesse dos grupos que detêm o poder.

Seu início se deu no momento em que se fez necessário conseguir um abrigo para os filhos de operárias que começaram a sair de casa para trabalhar nas fábricas, no início da Revolução Industrial. Naquela época, não havia nenhum compromisso com o pedagógico, se confundindo ou até, sendo a mesma coisa que a instituição Creche.

Num outro momento histórico, houve necessidade de alguém assumir a responsabilidade de resgate do grande índice de Evasão e Repetência que vinha, então, ocorrendo nas escolas. A Pré-Escola foi a escolhida para o papel de "redentora". A partir daí estava

assumindo um compromisso mais definido com a Educação e a ela foi designado que "preparasse" as crianças para o ingresso na 1ª série.

Se conhecemos um pouco dos problemas educacionais que enfrentamos em nossa Sociedade, podemos concluir logo que a Prê-Escola não conseguiu se desincumbir bem desta tarefa, não resolvendo assim, o problema da Evasão e da Repetência.

Até aqui alguns investimentos tinham sido destinados à Educação Prê-Escolar e muita divulgação existia sobre os seus poderes na solução da Evasão e Repetência e já havia sido criada uma expectativa e até uma necessidade da Prê-Escola na comunidade, o que tornou de momento, impossível a eliminação brusca do atendimento que vinha sendo prestado. Uma nova Prê-Escola foi produzida então. Embora não resolvesse o problema do 1º grau, ela passou a representar um atendimento importante por si só, ou seja, o fato de se reunir qualquer pessoa com um grupo de crianças dessa faixa etária, fazendo qualquer atividade com elas, já representava um atendimento que justificava a sua existência e continuidade.

Atualmente, vivemos os resquícios dos três momentos citados e mais a tentativa de alguns que trabalham com a Prê-Escola de resgatar, neste emaranhado, a sua ligação com a Educação.

Estamos nos situando neste grupo. Vemos a Prê-Escola como Escola. Acreditamos que a criança da faixa Prê-Escolar, como qualquer outra pessoa, tem possibilidade e necessidade de ampliação de conhecimentos; vemos a criança não só como um ser biológico em transformação, mas também como alguém que influencia e é influenciado pelo meio em que vive.

No entanto, não podemos deixar de analisar, mesmo que seja brevemente, o que ficou de influência de todas essas etapas da Prê-Escola na mentalidade do povo. Não detendo esse fio histórico que tentamos estabelecer anteriormente, as pessoas nos cobram um trabalho que atenda a modismos comuns em nossa área ou ainda que continuemos a montar propostas que possam suprir falhas do Sistema Oficial de Ensino.

Sabemos que a Educação é o veículo que transporta todas as crenças que uma Sociedade quer perpetuar ou mudar, para as gerações posteriores.

De maneira geral, podemos distinguir duas linhas educacionais definidas: uma conservadora e outra transformadora. A linha conservadora educa na intenção de preservar e difundir valores já existentes e que contribuem para a conservação da sociedade nos

moldes em que se encontra. A transformadora educa visando à ampliação e à mudança nos valores sociais.

Numa Sociedade dividida em classes, como a nossa, onde existe uma minoria privilegiada que determina os caminhos para as demais, a Educação passa a ser um instrumento, através do qual, essa minoria controla as massas e veicula normas, divulgando assim sua ideologia na intenção de conservar seus valores e conseqüentemente de se conservar no poder.

À maioria dominada resta assimilar essa ideologia. Portanto, a Educação, num sistema de classes, é uma das armas na briga pela manutenção do poder. Seguindo este raciocínio podemos inverter o alvo e fazer com que ela seja uma das armas para mudança do poder da minoria para a maioria. Para que isso ocorra, acreditamos que a Educação é veículo dos conhecimentos já adquiridos pela humanidade ao longo dos tempos, seguidos de reflexão e análise crítica desses conteúdos e dos sistemas de crenças veiculados pela classe que os domina.

Como isto poderá ser feito, se sabemos que a minoria que detém o poder, detém também o controle do processo educativo?

Esta é uma questão polêmica e profunda. Acreditamos, porém, que a sua resposta possui, dentre outras coisas, uma ligação com a pessoas do Educador e a sua postura frente ao trabalho que desenvolve.

Está claro que todo trabalho educacional tem por trás uma opção daquele que o realiza.

Vislumbramos, em nosso contexto educacional, três tipos de Educador, a saber:

Primeiro tipo: aquele que faz uma opção consciente por trabalhar numa linha conservadora, reproduzindo assim os valores do grupo dominante;

Segundo tipo: aquele que faz uma opção consciente por trabalhar numa linha transformadora, tentando construir junto com o povo um novo sistema de vida em Sociedade;

Terceiro tipo: aquele que faz um trabalho sem ter consciência ou sem fazer uma opção por uma determinada linha, contribuindo assim para engrossar as fileiras do 1º tipo, ou seja, daqueles que trabalham para a conservação da Sociedade, da maneira como ela se encontra.

Da análise feita até aqui, podemos concluir que, ao contrário do que pensam alguns, fazer Educação é fazer Política. Estando

consciente ou não, a prática de um Educador evidencia um posicionamento político. E ainda, para que haja uma mudança nos rumos de nossa Sociedade, necessário se faz, dentre outras coisas, que os educadores façam a sua opção pela transformação, ou seja, pela mudança social.

Fizemos nossa opção por trabalhar em Educação, na nossa área específica que é Prê-Escola, visando contribuir para a transformação da vida em Sociedade, aumentando assim a nossa responsabilidade pelo fato de sermos Escola Pública.

Enquanto opção teórica esta decisão tem-nos trazido conflitos no que se refere à compreensão mais profunda da questão, porque enquanto pessoas, alguns de nós não têm sua origem nas classes populares e outros embora tenham, assimilaram, no seu transcurso de vida, valores da classe média, que no dia-a-dia tornam-se difíceis de desmistificar.

Outra séria interferência é o próprio estágio de compreensão desta realidade social em que se encontra cada elemento que compõe esta Equipe. Mas podemos dizer que, de maneira geral, nossa grupo tem pensado neste fato e uma das provas que evidencia a nossa preocupação é a montagem da presente Proposta. Temos como consequência maior disto que consideramos anteriormente, a dificuldade de transformar essa teoria em prática efetiva de sala de aula. Analisando nossas tentativas anteriores concluímos que, em alguns momentos, esvaziamos a função da Escola, que é ensinar, preenchendo-a com a preocupação com o social ou vice-versa. Tentamos resgatar para nós mesmos, que a Escola não é uma instituição onipotente e capaz de resolver as crises sociais que ora vivemos, mas que ela tem sua parcela de contribuição. E esta só se dará na medida em que reconstituir sua função de transmissão e ampliação de conhecimentos.

Concluindo, nos parece hoje que trabalhar com conteúdo e buscar mudanças sociais são posturas que não se excluem, mas, pelo contrário, podem e devem completar-se.

II FALANDO SOBRE TEÓRICOS QUE MAIS NOS INFLUENCIAM

Estudiosos e teóricos têm feito estudos sobre a aprendizagem humana e seus processos. Alguns desenvolveram seus trabalhos dando ênfase à maneira através da qual a aprendizagem ocorre; outros emprenderam esforços no sentido de sistematizarem métodos de aprendizagem.

Daí herdamos teorias de cunho psicológico e/ou pedagógico que vão do completo condicionamento à completa liberdade individual, da excessiva auto-disciplina ao exagero nos detalhes, levando muitas vezes a criança a um treinamento, não deixando margem alguma para criarem novas alternativas.

Essas orientações vêm influenciando as nossas vidas tanto a nível pessoal, na educação dos filhos, quanto profissional, na educação escolar.

Vemos que certas teorias têm, às vezes, servido de modelo para o desenvolvimento de uma determinada prática educacional sem que tenha ocorrido, antes de sua adoção, uma análise dos fins a que se quer chegar e dos fins a que levariam tal prática.

Outra situação também comum em Educação é a soma de teorias e pressupostos, que nos seus fins se opõem entre si e que educadores lançam mão e adotam na sua prática, a nosso ver por absoluta inconsciência de quais fins desejam atingir e de quais fins realmente atingirão.

Sob esta precaução queremos que nossa Proposta busque um todo equilibrado, aproveitando descobertas de estudiosos, entretanto, sem reunir crenças contraditórias.

Acreditamos que as crianças necessitam desenvolver-se como seres ativos, autônomos, colaboradores, criativos, críticos e que se estimem. Valorizamos o seu crescimento social e individual. Queremos garantir o seu espaço na Escola e também garantir ao Professor o seu próprio espaço, levando em conta que, como adulto, ele detém uma experiência maior que a Criança. Procuramos assim não deixar nas mãos da Criança a condução total e incondicional de seu desenvolvimento e de sua liberdade mas, ao mesmo tempo, procuramos não centrar só no Professor a responsabilidade de comando.

Nossos estudos teóricos carecem ainda de muito aprofundamento. Há autores, entretanto, nos quais buscamos subsídios para o desenvolvimento do trabalho que ora realizamos.

PIAGET tem-nos dado a sua contribuição com a teoria dos vários estágios de desenvolvimento pelos quais passa o ser humano e com o estudo de como se dá o processo de conhecimento no indivíduo.

Acreditamos que o aprofundamento na teoria de Piaget pode nos auxiliar no conhecimento dos estágios humanos de desenvolvimento, fornecendo-nos dados para uma compreensão maior da questão.

Logicamente que não trabalharemos no sentido de enquadrar

nossas crianças nestes estágios, seguindo-os com rigidez. Sua importância está principalmente naquilo que podemos conhecer dos processos que este Autor estudou e que pode facilitar um envolvimento mais objetivo e até mais natural na questão, especialmente na faixa etária que atendemos, cujo crescimento é muito rápido.

ROGERS também deixa sua contribuição quando resgata a relação humana na sua essência, valorizando a relação pessoa a pessoa. Acreditamos que só numa relação mais íntima e mais humana pode nascer uma identificação do Educador com a Criança e com sua realidade de vida. Discutimos, no entanto, o enfoque dado por ele à liberdade, que, para nós, é tratada de maneira um pouco simplista desconsiderando um contexto social maior.

FREINET tem-nos proporcionado um estudo interessante já que propõe um modelo de Escola diferente do que temos hoje. Embora não seja Autor que escreve em nossos dias, fala de problemas muito atuais do Ensino. Seu modelo de Escola tem contribuído muito para uma reflexão mais profunda e até nos dado subsídios, que nos abrem alguns caminhos nas inquietações que nos seguem no nosso dia-a-dia.

No Método Natural delineamos algumas possibilidades novas de sairmos do esquema tradicional cheio de técnicas estanques que não promovem um processo contínuo e natural.

Nós nos identificamos muito com a naturalidade em que situa o desenrolar da Alfabetização. Concordamos com ele e ainda extrapolamos esta naturalidade para as demais funções da Escola. Achamos ser ele um Autor muito avançado e que a prática que propõe torna-se complexa se adotada num Sistema dividido e subdividido com o Oficial. A Escola de Freinet não cabe dentro do Sistema atual de Ensino. Se vamos levá-lo a sério, teremos de derrubar estruturas convencionais e promover um novo começo em Educação.

Para a Pré-Escola, que não tem ainda um sistema de leis definido para o seu funcionamento, vemos que as brechas para a naturalidade são maiores. Embora não havendo mudanças subseqüentes esbarraremos em seguida nas estrutura estabelecidas. Que fazer então? Vamos iniciar pelas brechas que temos hoje e procuraremos outras na caminhada.

Quando pensamos mais especificamente na montagem de nosso Esquema Curricular propriamente dito, sentimos uma identificação com o Projeto da Professora Regina de Assis, Projeto Nezahualpilli, coordenado por ela e desenvolvido, há alguns anos, na periferia urbana da capital mexicana.

Identificamo-nos com as posições teóricas da Autora e a contribuição mais definitiva que deixa no nosso Trabalho é o seu Modelo Curricular.

Não o estamos adotando na íntegra, partimos dele para a elaboração do nosso.

III DISCUTINDO SOBRE AS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Faltã-nos ainda muito estudo na maioria dos aspectos que compõem uma proposta curricular.

Impossível seria aprofundar, ao mesmo tempo, em todos os itens curriculares. Como nossa Proposta pressupõe a participação de todos os elementos da Equipe, estabelecemos prioridades para o trabalho que ora fazemos. Impossível seria discorrer sobre todas as questões de uma só vez.

Principiamos pela diferenciação e clarificação das Áreas de Desenvolvimento e das Áreas de Conhecimento.

Logicamente que a nossa prática diária influenciou esta prioridade. Alguns problemas têm sido levantados por nós como questionamento. Um deles é a ênfase dada hoje no Pré-Escolar em atividades de psicomotricidade, na intenção de que, de alguma forma, aceleremos a aquisição de habilidades, propiciando a famosa Prontidão da Criança.

Queremos clarificar nossa posição sobre o desenvolvimento humano. Logicamente que um ser passa por várias fases de desenvolvimento ao longo da vida. Este desenvolvimento é ritmado e organizado sendo possível um acompanhamento e uma percepção clara de cada um de seus momentos, haja vista a observação de Jean Piaget.

Entretanto, discordamos da maneira como vários autores e inúmeros Educadores têm conduzido a questão. Vemos que estes estágios ocorrem naturalmente e que, ainda naturalmente, se encadeiam e se sucedem sem que ocorra paradas a cada estágio. Na tentativa de fazer divisões didáticas, tem-se dado idéia de saltos entre as várias fases. O desenvolvimento humano acontece equilibradamente com todos os seus aspectos fluindo naturais e contínuos, na interação do indivíduo com o meio.

Concordamos, mais uma vez, com a Professora Regina de Assis que critica as propostas de Pré-Escola que têm como único objetivo a celerar o desenvolvimento da Criança. Pois, com o que expusemos an-

teriormente, quisemos dizer que passando ou não por uma Pré-Escola, uma Criança não sofrendo qualquer acidente brusco que venha prejudicar-lhe o desenvolvimento, passará com tranquilidade e naturalmente de um estágio para outro. Então estamos negando a importância de atividades ligadas à psicomotricidade, por exemplo?

Acreditamos que à Pré-Escola cabe propiciar situações para que a Criança vivencie essas experiências. Não negamos a importância de proporcionar o uso das suas habilidades. Logicamente que este uso pode proporcionar consciência da possibilidade e daí até uma melhor organização do seu potencial para uma melhor utilização.

Então propiciar é acelerar? Vemos que treinar é acelerar, propiciar não.

O que criticamos é que, muitas vezes, a Pré-Escola tem utilizado a maioria do seu horário escolar no treino destas habilidades. Para nós, no que se refere às Áreas de Desenvolvimento, a Pré-Escola teria como função oportunizar condições para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, priorizando atividades que venham atender às suas necessidades e dificuldades.

Desta forma, vemos que atividades ligadas ao desenvolvimento de habilidades não deveriam vir isoladas e cabe ao Professor, ir inserindo o uso delas no contexto do aprendizado. Por exemplo, achamos desnecessário que o Professor faça uma fileira de crianças e so licite a elas que andem em um pé só, com o fim de que estas adquiram Equilíbrio. Na verdade, a habilidade Equilíbrio poderia ser propiciada dentro de situações diversas.

Diante do que expusemos até aqui, o leitor deve estar se perguntando como afinal conduzimos a questão da divisão de turmas por faixa etária.

Queremos ressaltar que esta tem sido uma questão polêmica no nosso trabalho e que a solução que demos a ela não nos satisfaz plenamente, porque nos sentimos extremamente incomodados quando constatamos que nossas crenças podem ser transformadas em prática, apenas parcialmente.

Propomos ao leitor um exercício simples para começarmos a discussão. Estabeleça as diferenças existentes entre as crianças de 04, 05 e 06 anos. Ao final dele acreditamos que, se o leitor foi criterioso a ponto de pensar nos vários contextos históricos em que estas crianças possam estar e nas várias condições de vida em que podemos encontrá-las, estamos acreditando que chegue ao mesmo que chegamos, ou seja, as diferenças mais facilmente percebidas são as dos extremos 04 e 06 anos, que é um período maior de tempo. Se analisar

mos as idades de forma contínua, de 04 para 05 e de 05 para 06 anos, concluiremos que existem diferenças mas que não há como separá-las de forma rígida. Isto confirma nossa posição de que o desenvolvimento não acontece aos saltos e sim naturalmente e continuamente.

Daí advém uma pergunta lógica: se não há como estabelecer diferenças, por que trabalhar com esta divisão rígida por faixa etária com a qual trabalhamos?

De princípio, baseados nas nossas constatações, acreditamos que existam outros critérios possíveis para a divisão das crianças em turmas. Não temos necessariamente que agrupá-los pensando na sua data de nascimento para que daí advenha um maior aprendizado. Este não é o critério utilizado, por exemplo, por nossas famílias já que os irmãos, com exceção dos gêmeos, têm idades diversificadas.

De observações cotidianas nos arriscamos a dizer que a diferença de idade pode até, muitas vezes contribuir, já que as crianças conseguem se comunicar entre elas com mais fluidez do que o adulto consegue, às vezes.

Não estamos defendendo aqui, de princípio, a mistura de faixas etárias. Estamos sim, querendo reafirmar que existem outros critérios possíveis de serem adotados para que ocorra um processo educativo.

Então, por que insistir na divisão por faixa etária?

Para compreender nossa decisão necessário se faz, pelo menos, uma leve análise de nossa realidade social. Pensemos no Sistema Oficial de Ensino. Ele, como a maioria das coisas neste País, segue a estrutura da Sociedade Capitalista. É um sistema fragmentado, que propõe conhecimentos estanques contidos dentro de períodos anuais e tão minuciosamente organizados que perdem completamente o sentido e desconsideram a relação da aprendizagem com o próprio Homem.

Sua ênfase é muito mais na organização didática do que no sentido real que o conhecimento precisa ter para o ser humano. Perdemos, assim, a espontaneidade de aprender. Aprende-se para alcançar séries subsequentes e para obter títulos que satisfaçam às necessidades desta Sociedade Capitalista. Deixamos de aprender para satisfazer nossa curiosidade pela vida e pelos minuciosos encantos que ela tem.

Precisamos recuperar este sentido natural da Educação. Ir, passo a passo, caminhando através do saber que nossas gerações antecessoras acumularam, reconstruindo-o, transformando-o e ampliando-o, partindo do nosso interesse genuíno, que nos fará buscar o conhecimento

para a compreensão de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Neste ponto, precisamos refletir que com esta nova Escola a aprendizagem perde as fronteiras e foge completamente a qualquer controle. Estaríamos então numa nova Sociedade.

Esta é a Escola na qual acreditamos. Mas como construí-la? Começaremos dentro da Escola que temos hoje? Ou seu início está ligado às outras estruturas sociais?

Voltando à pergunta sobre a faixa etária teremos estas respostas.

Sofremos uma pressão muito grande vinda do meio, que nos força a atender nossas crianças em faixas etárias rigidamente estabelecidas.

Se não nos utilizarmos destes critérios, as nossas crianças terão dificuldade quando ingressarem no 1º grau, pois lá exigirão dela que estejam exatamente dentro das normas do Sistema Oficial. E, até nós mesmos, teríamos dificuldades em subsistir como Escola, porque nossa clientela sem dúvida se evaporaria.

E então, parece que não saímos do lugar... E como resolvermos a contradição - estando de acordo com o Sistema não estaremos perpetuando a sua forma de trabalho?

Concluimos que esta não é uma situação que tenha uma solução satisfatória a curto prazo. E novamente voltamos a falar de brechas. Havemos de buscar espaço para aquilo que acreditamos, mas estabelecendo metas que podem ser alcançadas a curto, médio e longo prazo. Se assim não fizermos sucumbiremos de ansiedade.

A curto prazo fica-nos a possibilidade de estudo de maior entendimento da questão e discussão do assunto no meio em que nos encontramos. Cabe aqui a expressão "paciência histórica", entretanto, entendida como luta e busca de uma Sociedade melhor.

Mas, e na sala de aula, como lidaremos com a questão?

Para caminharmos um pouco mais no entendimento do trabalho que propomos, cabe aqui pensar um pouco sobre outra contradição que vivemos. Está ela ligada às Áreas de Conhecimento e mais especificamente ao que o Prê tem responsabilidade de ensinar colaborando para um bom desempenho no 1º grau.

De novo nos volta o mesmo antagonismo já discutido. Desta vez, questionamos: o Prê deve contribuir com o trabalho do 1º grau? Ou ainda: colaborando com o 1º grau, estaremos colaborando com a vida da Criança?

Esta é uma questão de dupla resposta. Se visamos contribuir para ajustar a criança à Sociedade que temos aí, devemos colaborar

com o 1º grau. Se discordamos do que se tem aí reservado para as nossas crianças, devemos prepará-las para a vida e para um novo 1º grau.

Todos esses questionamentos se tornam mera reflexão teórica se não perguntarmos também: como trabalhar conteúdos anteriormente programados e ao mesmo tempo propiciar uma Prática Pedagógica espontânea para a Criança e para o Professor? Conteúdo Programado combina com respeito aos interesses da Criança e ainda com coisas como sair do ponto de partida no qual ela se acha?

Até certo ponto é simples a resposta, pois acreditamos ser possível combinar Conteúdo (este entendido como conhecimento científico acumulado pelo Homem), com uma maneira mais simples e menos artificial do que esta que se tem feito.

Nosso problema é que numa prática assim definida este Conteúdo viria espontaneamente do interesse do aluno e que seu nível de complexidade seria ampliado de maneira gradativa e *natural* segundo seu desenvolvimento.

Desta forma estaríamos proporcionando novos horizontes de conhecimento, mas sem possibilidades de freios pré-estabelecidos. Mais uma vez estaríamos desconsiderando os Programas Oficiais. E retorna a dúvida: não estaríamos contribuindo para a permanência da marginalização que hoje ocorre com a Criança da classe popular?

Tentemos sair deste círculo vicioso indo mais adiante. Quais os pré-requisitos que o 1º grau exige para que a criança entre na 1ª série? E ainda, quais seriam os conteúdos que o Pré-Escolar teria responsabilidade de trabalhar?

Na nossa experiência vimos que se conseguíssemos caminhar um pouco nas respostas destas questões estaríamos definindo melhor que Áreas do Conhecimento trabalharíamos.

Começamos por uma análise dos Programas Oficiais da 1ª série, da Proposta do C.B.A. (Ciclo Básico de Alfabetização) e sua reformulação para 87, de algumas cartilhas adotadas nas Escolas Oficiais, alguns manuais de Pré-Escola comumente vendidos em livrarias e, ainda, uma amostragem dos Registros de Trabalho dos Professores do Pré-Escolar Municipal.

Ao final da análise chegamos a conclusões bem interessantes. Uma delas é que os pré-requisitos que a 1ª série nos exige são, na maioria, habilidades necessárias a uma leitura e escrita valorizando mais o ato mecânico deste processo.

Outra conclusão é que começa a existir, pelo menos em MG, uma certa preocupação com o tipo de Escola estruturada que até agora vem sendo proposta. Vimos até uma proposta arrojada e renovado-

ra no C.B.A. Entretanto, por si só, sem possibilidade de êxito porque pelo menos até agora, esta nos parecendo remendo novo em roupa velha, pois teoria nova numa estrutura arcaica sem dúvida não subsistirá.

É inegável que se nos identificamos como Escola temos um compromisso com o 1º grau. Neste ponto já deve estar claro para o leitor que a nossa grande dúvida está em como combinar uma proposta renovadora, com o que é feito no 1º grau, para que não se prejudique nem se marginalize mais ainda a Criança que atendemos.

Então, como definir nossa prática de sala de aula?

Para nós está claro que precisamos oferecer condições para que a Criança conheça e reflita sobre seu meio, para que possa vir a ser um indivíduo crítico, que saiba se relacionar, que consiga refletir sobre situações conflitantes, que seja consciente e criativo, com possibilidades de vir a ser um agente de mudança social.

Nas condições que temos hoje já está claro para nós (e acreditamos que também para o leitor) que nos é impossível fazer um trabalho completamente inovador e que propicie, de uma só vez, o que citamos acima.

Como vamos trabalhar então?

Optamos por definir Áreas de Conhecimento e dentro delas listar conteúdos básicos para o trabalho. Esta Relação de Conteúdos não tem o significado de um roteiro determinado e inflexível.

Ela se tornou necessária principalmente porque achamos importante ter para nós um lembrete dos pré-requisitos para a 1ª série e também porque temos necessidade de sistematizar um ponto de partida para os elementos de nossa Equipe. Para muitos de nós ainda é muito difícil trabalhar conhecimento com um grupo de crianças, partindo do interesse delas e da sua realidade social e, a partir daí, ir ampliando-os diariamente. Sabemos que esta dificuldade tem relação mais uma vez com os conhecimentos por nós adquiridos em nossos cursos de formação, com o modelo de Escola que introjetamos e ainda com outros esquemas da Sociedade na qual vivemos.

Definimos, então, as seguintes Áreas do Conhecimento: Comunicação e Expressão, Pensamento Lógico/Matemático, Ciências Físicas/Naturais e Sociais.

Os conteúdos contidos em cada Área foram selecionados considerando-se dois critérios:

- . conteúdos que signifiquem conhecimentos sociais básicos para a vida diária da criança;
- . conteúdos que atendam os pré-requisitos para a 1ª série.

Estes Conteúdos devem ter um significado para cada um de nossa Equipe, ou seja, deveremos estar familiarizados com cada um de tal

forma que possamos lançar mão deles na medida em que, no transcurso do trabalho, haja necessidade para resolução de situações-problemas e ainda na medida em que o interesse da Criança esbarre em um deles.

E se no transcurso das atividades escolares as crianças ou algumas delas não se interessarem por determinados assuntos desta Listagem ou ainda se não surgir ocasião para trabalhá-los?

De princípio, não pensamos que todos os itens listados devam ser obrigatoriamente trabalhados, pois a seleção do conteúdo que uma determinada turma ou uma Criança estudar será feita pela própria turma ou pela própria Criança e pelo Professor, na medida em que perceberem necessidade dele para satisfação da curiosidade infantil e ainda para aprofundamento de assuntos em debate.

Então o leitor poderá perguntar: - Mas esta listagem não é pré-requisito para o 1º grau? Se não for visto não fará falta?

Queremos lembrar aqui nossa constatação em pontos anteriores de que os pré-requisitos exigidos, de certa forma se resumem muito nas habilidades necessárias ao ato mecânico de ler e escrever e ainda ao próprio ato de leitura e escrita em si. Sobre isto dedicaremos uma sessão inteira do presente trabalho para esclarecer nossa posição quanto à Alfabetização na Prê-Escola.

Acreditamos, ainda, que se o Educador que estiver coordenando a turma de crianças conduzir o trabalho da maneira que propomos, poderá ocorrer até uma extrapolação da Lista.

Nossas inquietações estão mais ligadas à mensagem que será veiculada através destes Conteúdos, ou seja, nos preocupa o sistema de crenças que os Educadores transmitirão às crianças.

Nossa Listagem de Conteúdos se assemelha muito a qualquer outra encontrada na literatura. Insistimos em dizer que a diferença está em dois aspectos de sua utilização:

- . a Metodologia usada por nós;
- . a postura crítica frente a este Conteúdo.

Logicamente estamos falando da importância do posicionamento do Educador que trabalha conosco, frente à vida em Sociedade. É a crença perpetuada ou questionada através do Conteúdo que determinará a possibilidade de estagnação ou mudança na postura do indivíduo.

Em seguida, expomos a nossa Listagem de Conteúdos.

Comunicação e Expressão:

- 1.0 - Linguagem Oral.
- 2.0 - Leitura.
- 3.0 - Escrita.
- 4.0 - Comunicação e expressão - não verbal.

PENSAMENTO LÓGICO/MATEMÁTICO

Legenda:

° unidade de medida

* instrumento de medida

1.0 - COR

- . primária
- . secundária

2.0 - MEDIDAS

2.1 - COMPRIMENTO:

- . grande-pequeno-médio, largo-estreito, maior-menor, alto-baixo
- (° metro, * régua, metro, fita métrica).

2.2 - VOLUME

- . vazio-cheio
- (* litro)

2.3 - MASSA

- . pesado-leve
- (° quilo, . * balança)

2.4 - TEMPO

- . antes-depois, agora-cedo-tarde, ontem-hoje-amanhã.
- (* calendário, relógio)

2.5 - TEMPERATURA

- . frio-quente-morno-gelado
- (° grau, termômetro)

3.0. - ESPESSURA

- . grosso-fino

4.0 - QUANTIDADE

- . muito-pouco, mais-menos

5.0 - ORIENTAÇÃO ESPACIAL

- . frente-costa, atrás-a frente, em cima-em baixo, dentro-for
lado, começo-meio(entre)-fim, antes-depois, primeiro-últ
perto-longe, direito-esquerdo.

6.0 - TEXTURA

- . áspero-liso-rugoso

7.0 - VALOR

- . caro-barato, compra-venda-troca
(°dinheiro-cruzado-, *moeda, nota).

8.0 - FORMA

- . redondo (círculo), quadrado, retângulo, triângulo etc.

9.0 - TOPOLOGIA

- . aberto-fechado, dentro-fora

10 - FRACÃO

- . inteiro-parte

11 - EQUAÇÃO E INEQUAÇÃO

- . igual-diferente, maior-menor

12 - CONJUNTO

- . noção
- . elementos
- . limite
- . quantidade

13 - SISTEMA DE NUMERAÇÃO

- . contagem
- . representação gráfica de 0 a 9

CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

1.0 - SERES VIVOS - nascimento, crescimento, reprodução e morte

1.1 - ANIMAIS

- espécie: peixes, aves, insetos, répteis, etc.
- classificação: vertebrados e invertebrados
- importância/utilidade
- habitat
- doenças
- alimentação
- locomoção
- cuidados

1.2 - PLANTAS

- tipos
- partes da planta
- utilidades
- cuidados

1.3 - HOMEM

- principais partes do corpo e suas funções.
- órgãos do sentido: visão, audição, olfato, paladar e tato.
- diferença com os outros animais.
- diferença e semelhança entre os homens (raça, sexo, etc).

2.0 - SAÚDE; HIGIENE E SEGURANÇA PESSOAL

2.1 - hábitos de higiene

- 2.2 - Doenças mais comuns e prevenção.
- 2.3 - Como lidar com materiais inflamáveis, cortantes, elétricos quentes, tóxicos, etc.

- 3.0 - ALIMENTAÇÃO
- 3.1 - Utilidade e origem dos alimentos.
- 3.2 - Cuidados no preparo e mastigação.
- 3.3 - Plantio e cultivo de hortas.
- 3.4 - Merenda escolar.

- 4.0 - ASPECTOS DO CÉU E DA TERRA
- 4.1 - Modificações do tempo: sol, chuva, nuvens, vento.
- 4.2 - Estações do ano.
- 4.3 - Dia e noite.
- 4.4 - Fogo e água.
- 4.5 - Elementos do sistema solar: planetas, estrelas, satélites.

CIÊNCIAS SOCIAIS

- 1 - A CRIANÇA
 - 1.1 - FAMÍLIA
 - . Posição da criança na família
 - . Nº de elementos
 - . Grau de parentesco
 - . Atividades dos membros da família

 - 1.2 - ESCOLA
 - . Função
 - . Ambiente físico
 - . Pessoas que trabalham na escola

1.3 - CLASSES SOCIAIS

1.4 - COMUNIDADE BAIRRO/CIDADE

- . História: surgimento, nome, desenvolvimento
- . Cultura: costumes, religião e festas
- . Aspectos físicos: relevo, vegetação
- . Necessidades do Homem:
 - Alimentação
 - Vestuário
 - Saúde
 - Habitação
 - Lazer
 - Meios de Transportes
 - Meios de Comunicação
 - Trabalho remunerado e não - remunerado
- . Inter-relação escola-família-comunidade
- . Influência das várias instituições:
 - Prefeitura
 - Creche
 - Igreja
 - Escola
 - Associação de Moradores
 - Grupo de Jovens
 - Clube de Mães
- . Serviços Públicos:
 - Hospital
 - Posto de Saúde
 - Escolas
 - Feira livre
 - Segurança Pública
 - Limpeza Urbana
 - Água e Esgoto
 - Iluminação
- . Serviços Particulares:
 - Lojas
 - Armazéns
 - Padaria
 - Açougue
 - Supermercados e outros

1.5 - GRUPOS ÉTNICOS (raças)

Queremos ajudar um pouco mais o nosso leitor a fazer seus questionamentos. Se temos uma Listagem de Conteúdos numa Escola dividida em turmas por faixa etária não caímos no esquema tradicional de Escola? Ou ainda, como dosar estes conteúdos para 4, 5 e 6 anos?

Neste ponto, Áreas do Conhecimento e Áreas do Desenvolvimento se entrelaçam. Quando nos referimos a Desenvolvimento, estamos falando de habilidades que o indivíduo vai adquirindo, mas que se relacionam com o interior de cada um, enquanto que Área do Conhecimento são compostas de conteúdos e vêm do meio.

Logicamente são coisas que acontecem muito próximas e simultaneamente, já que o indivíduo se desenvolve na relação com o meio e nesta relação reconstrói os conhecimentos já acumulados e os amplia.

Propomos, mais uma vez, que o leitor faça conosco um outro exercício. Retome uma Área do Conhecimento que expusemos anteriormente, e tente pensar na divisão dos conteúdos listados por faixa etária. Para clarificar o que estamos propondo, trabalhemos com um exemplo. Suponhamos que vamos dosar a noção de quantidade e representação gráfica dentro do assunto Sistema de Numeração. Pense nos números de 0 a 9. Como o leitor faria?

Mais uma vez, se o leitor pensou nas crianças, concluiu, como nós, que qualquer dosagem destes números deveria levar em conta cada criança que estaria passando por este aprendizado. Na nossa opinião é impossível estabelecer uma dosagem assim.

Lembremos do que argumentamos quando discutimos anteriormente sobre Desenvolvimento.

Logicamente cada ser humano passa por um processo gradativo de desenvolvimento. Sabemos também que cada conhecimento tem gradações e que o seu entendimento parte sempre de esferas mais simples para esferas mais complexas. No entanto, a gradação de um conhecimento deve ser estabelecida levando em conta cada aluno na sua situação específica de aprendizagem.

Se fixamos limites rígidos para cada faixa etária em cada assunto estaremos normatizando o desempenho dos alunos e uniformizando a capacidade de todos.

Para clarificar um pouco mais, voltemos ao exemplo dos números.

Suponhamos que usaremos o seguinte critério em uma Escola: para as crianças de 4 anos não ensinaremos números, para as de 5 anos ensinaremos de 0 a 5 e para as de 6 anos de 6 a 9.

Como resolveremos situações muito comuns como, crianças de 4 anos que já chegam dominando alguns números? E ainda crianças de 5 anos

que contam até mais que 9, que escrevem alguns deles e que ainda tem noção concreta de quantidade até 9? Isto não acontece? Sabemos, pela nossa experiência, que acontece e muitas vezes. E então, não parece muito incoerente tal dosagem? Qual seria o melhor encaminhamento para esta situação?

Achamos que uma consulta ao bom senso resolveria sem muitas delongas. Se quando educamos respeitamos nossas crianças, vamos atendê-las nas suas necessidades individuais.

A comparação da evolução de um aluno, deve ser feita sempre com ele mesmo, levando em conta suas necessidades, percebidas pela bagagem que ele traz, pelo seu interesse e pela evolução natural pela qual passará. Uma comparação, a nível de desenvolvimento, nunca deveria ser feita de uma criança com outras e os Conteúdos nunca deveriam ser dados com o objetivo de se cumprir programas.

Por isso definimos que, em nossas Escolas, trabalharemos com as crianças levando em conta esta Gradação Natural. Gradação esta entendida por nós como o encadeamento espontâneo que se dá entre uma etapa e outra de um determinado conhecimento sempre que o indivíduo passa por uma aprendizagem.

APÊNDICE B: Sala de aula da Pré-escola

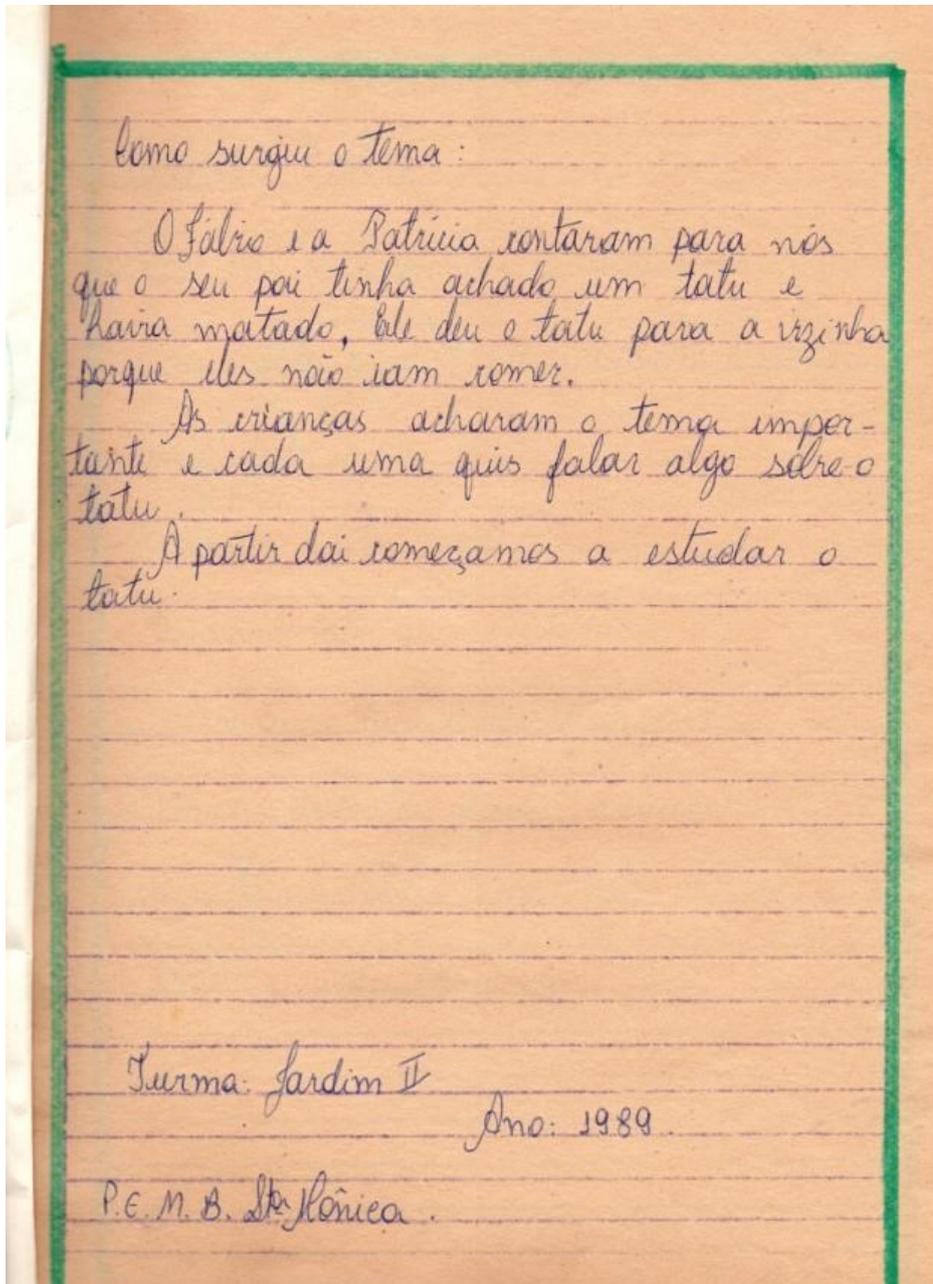
FIGURA 14- Sala de Aula da Pré-Escola. 198-



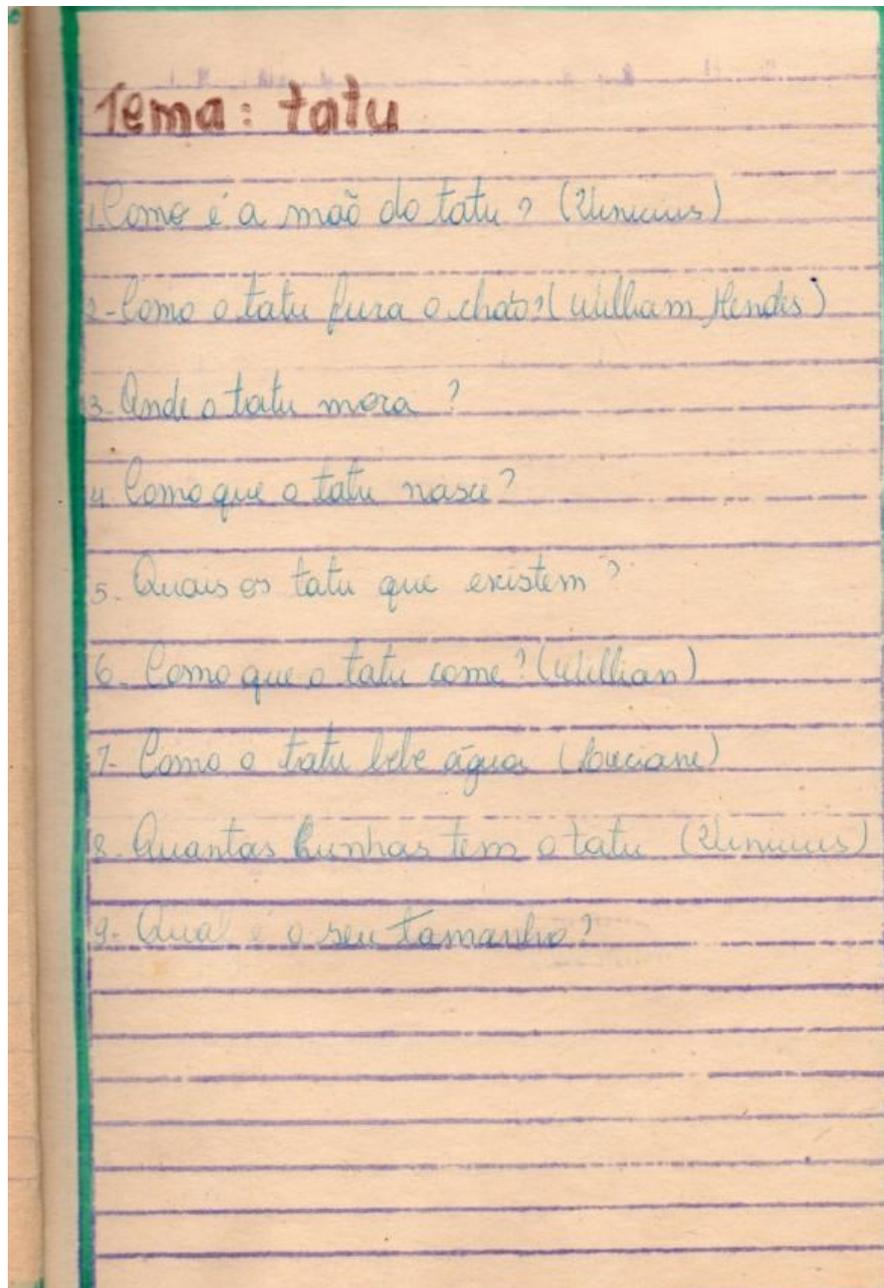
Fonte: Arquivo Pessoal de Gonçalves 198-

APÊNDICE C: Atividade Pedagógica da Pré-escola.

FIGURA 15- Atividades Pedagógicas da Pré-Escola. 198-
Como Surgiu o tema: Tema Gerador: TATU



Dúvidas das crianças. Distribuição das questões para serem pesquisadas pelas crianças e famílias.



Descobertas

Descobertas

As unhas são curvas grandes e afiadas
eles nascem da barriga da tatu fêmea.
Cada barrigada nasce mais ou menos 9
tatu. eles nascem do mesmo sexo.

O tatu fêmea cria 1 vez por ano.

O tatu vive aproximadamente 2 anos.

Eles comem cupim, formiga, raízes
insetos.

Eles tem nas costas uma couraça.

Esta couraça serve como pó que é misturada
com inseticida para matar as pragas das
plantações.

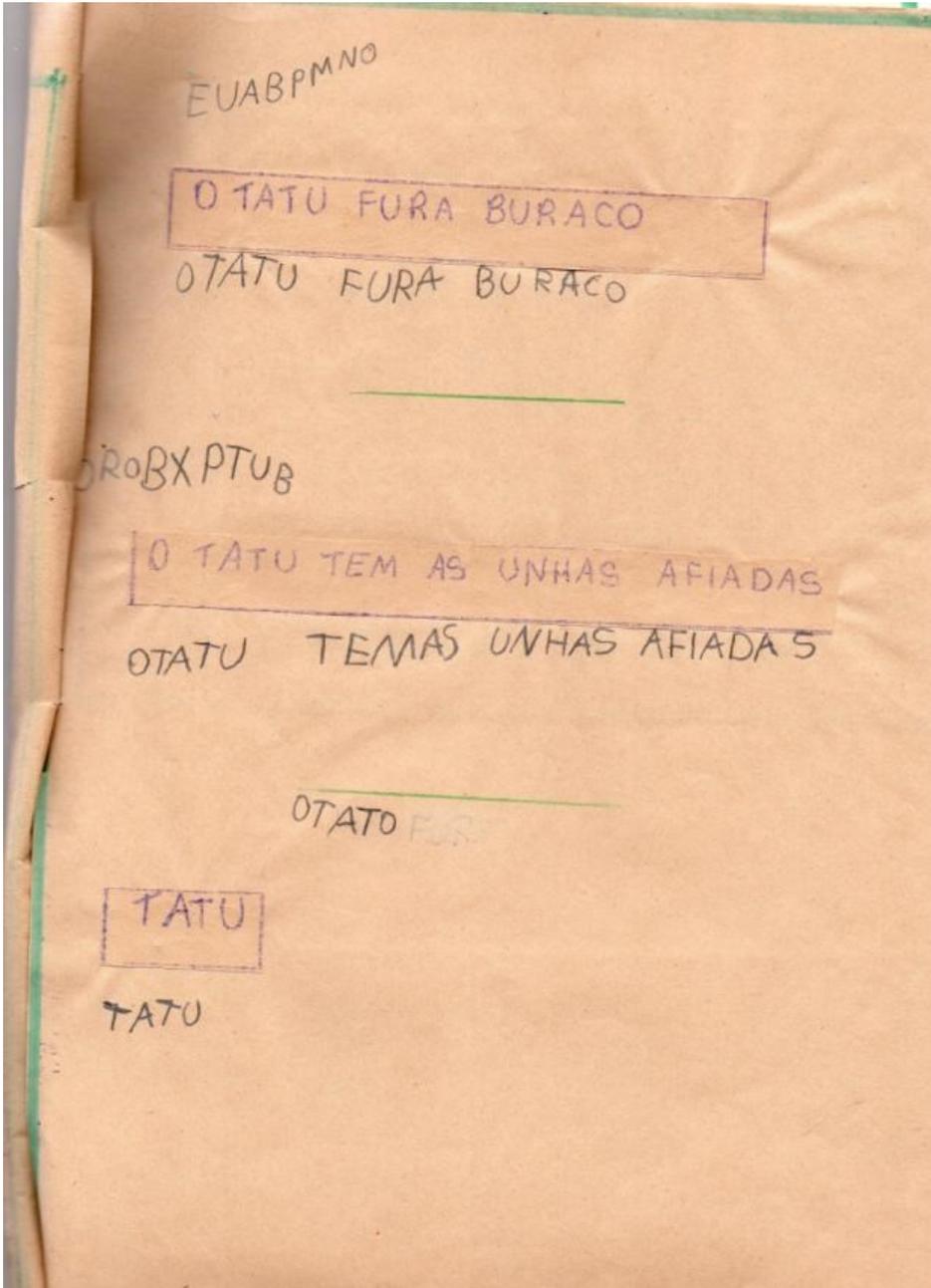
Os fazendeiros usam os tatus como inseticida.

O tatu galinha é o preferido para comer prin-
cipalmente no nordeste e em Goiás.

Existem vários tipos como:

tatu - tuba, tatu galinha, tatu canastra,
tatu lola, tatu do Galo mel, tatu peludo.

Tentativa de Escrita e Construção de Frases



O TATU

O TATU TEBA É GRANDE

O TATU TEBA É GRANDE

O TATU FURA BURACO COM AS UNHAS

O TATU FURA BURACO COM AS UNHAS

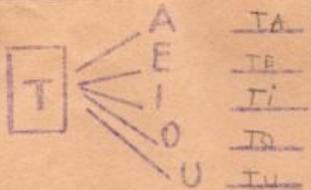
CORTA BAIZES COM A BOCA

CORTA BAIZES COM A BOCA

AS UNHAS DO TATU SÃO GRANDES

AS UNHAS DO TATU SÃO GRANDES

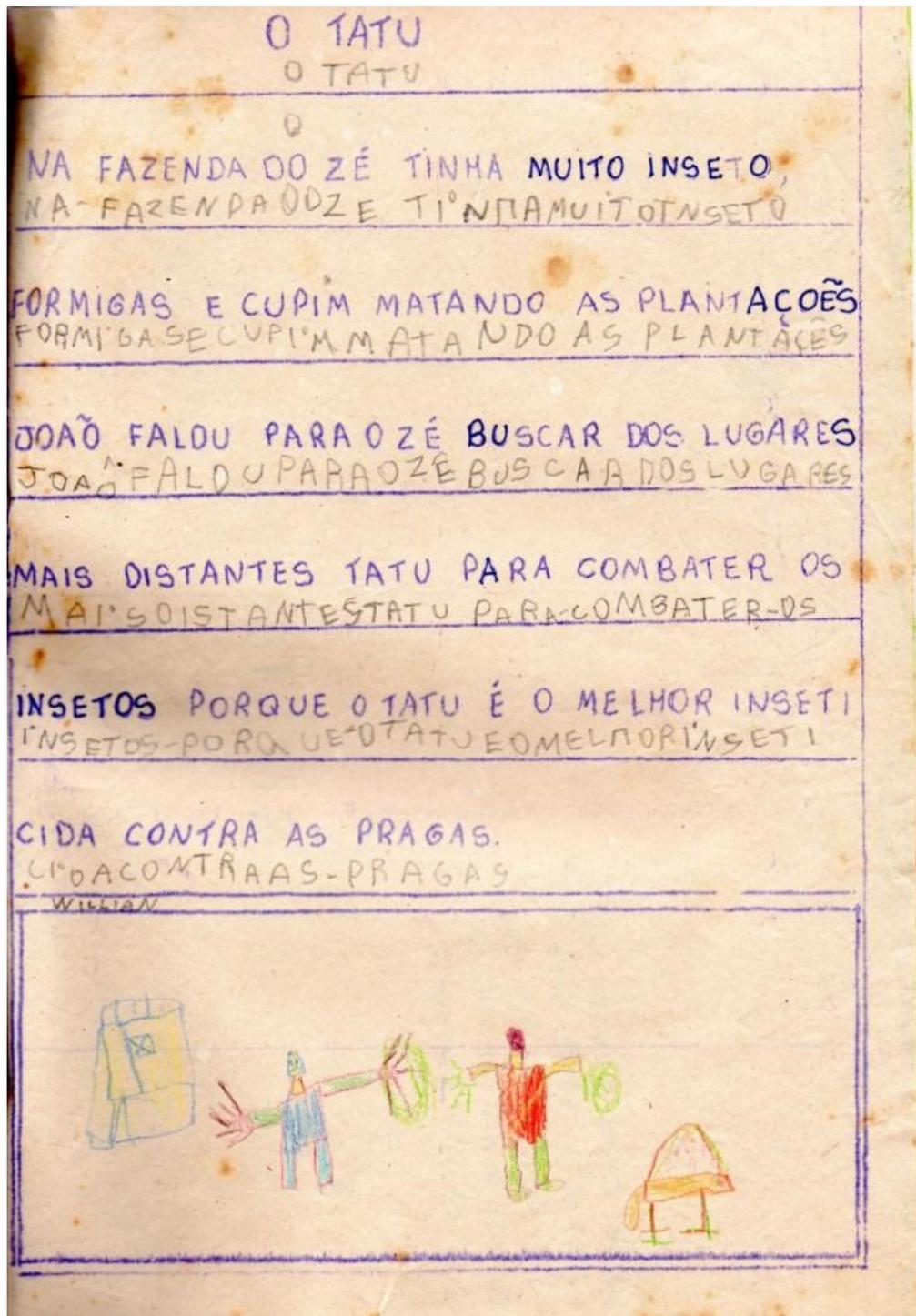
DEMISE



QUANTOS DE DOS TEM A MÃO _____ 5 _____

Desenho e construção de frases





Desenho

