ISSN 1982-131X

REVISTA SEMESTRAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)

RETRATOS DA ESCOLA

DOSSIÊ

Educação Infantil

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Volume 5 - Número 9 - julho a dezembro de 2011

ISSN 1982-131X

Revista Retratos da Escola

v. 5, n. 9, julho a dezembro de 2011.

Direção Executiva da CNTE
(Gestão 2011/2014)

Presidente
Roberto Franklin de Leão (SP)
Vice-Presidente
Milton Canuto de Almeida (AL)
Secretário de Finanças
Antonio de Lisboa Amancio Vale (DF)
Secretária Geral
Marta Vanelli (SC)
Secretária de Relações Internacionais
Fátima Aparecida da Silva (MS)
Secretário de Assuntos Educacionais
Heleno Araújo Filho (PE)
Secretário de Imprensa e Divulgação
Alvísio Jacó Ely (SC)
Secretário de Política Sindical
Rui Oliveira (BA)
Secretário de Formação
Gilmar Soares Ferreira (MT)
Secretária de Organização
Marilda de Abreu Araújo (MG)
Secretário de Políticas Sociais
Marco Antonio Soares (SP)
Secretária de Relações de Gênero
Isis Tavares Neves (AM)
Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários
Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)
Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos
Ana Denise Ribas de Oliveira (PR)
Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação
Maria Antonieta da Trindade (PE)
Secretária de Assuntos Municipais
Selene Barboza Michielin Rodrigues (RS)
Secretário de Direitos Humanos
José Carlos Bueno do Prado - Zezinho (SP)
Secretaria Executiva
Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)
Secretaria Executiva
Odair José Neves Santos (MA)
Secretaria Executiva
José Valdivino de Moraes (PR)
Secretaria Executiva
Joel de Almeida Santos (SE)

Suplentes
Carlos Lima Furtado (TO)
Janeayre Almeida de Souto (RN)
Rosimar do Prado Carvalho (MG)
João Alexandrino de Oliveira (PE)
Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)
Francisco de Assis Silva (RN)
Denise Rodrigues Goulart (RS)
Alex Santos Saratt (RS)
Iêda Leal de Souza (GO)

Conselho Fiscal - Titulares
Mario Sergio F. de Souza (PR)
Ivaneia de Souza Alves (AP)
Rosana Sousa do Nascimento (AC)
Berenice Jacinto D'arc (DF)
Jakes Paulo Félix dos Santos (MG)

Conselho Fiscal - Suplentes
Ida Irma Dettmer (RS)
Francisco Martins Silva (PI)
Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Coord. do Depto. de Funcionários da Educação (DEFE)
Edmilson Ramos - Lamparina (DF)
Coord. do Depto. de Especialistas em Educação (DESPE)
Maria Madalena A. Alcântara (ES)

Endereço
SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.
Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685 *E-mail*: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

Editor
Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Comitê Editorial
Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)
Leda Scheibe (UFSC/Anped)
Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)
Regina Vinhaes Gracindo (UnB/CNE)

Conselho Editorial Nacional
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alfredo M. Gomes (UFPE)
Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)
Antonio Ibañez Ruiz (UnB)
Benno Sander (UFF)
Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
César Callegari (CNE)
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)
Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
Lucília Regina Machado (UNA-MG)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Isabel Almeida (USP)
Maria Malta Campos (FCC)
Maria Vieira Silva (UFU)
Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)
Moacir Gadotti (USP)
Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)
Sadi Dal Rosso (UnB)
Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Vitor Henrique Paro (USP)
Walderês Nunes Loureiro (UFG)
Zacarias Jaegger Gama(UERJ)

Conselho Editorial Internacional
Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
Armando Alcántara Santuario (UNAM, México)
Danièle Linhart (CNRS, Paris)
Jenny Assael (UCHILE)
Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)
Malek Bouyahia (CRESPPA - CNRS, Paris)
Maria Luz Arriaga (UNAM, México)
Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)
Orlando Pulido (UPN, Colômbia)
Pedro González López (FE.CCOO, Espanha)
Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

Revista Retratos da Escola

v. 5, n. 9, julho a dezembro de 2011.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 5	n. 9	p. 191-440	jul./dez. 2011

© 2012 CNTE
Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <http://www.esforce.org.br>

Secretaria e apoio editorial
Cristina Souza de Almeida
Marcelo Francisco Pereira da Cunha

Copidesque
Eliane Faccion (português)

Revisão de textos
Eliane Faccion (português)
Formas Consultoria (normas técnicas)

Traduções dos resumos
Patrick John O'Sullivan (inglês)
Céline Marie Agnès Clément (francês)
Noel Fernández Martínez (espanhol)

Ilustração de capa
Aprendendo brincando 01
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Recife, 2011

Editoração
Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 9, jul./dez. 2011 – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

ISSN 1982-131X (impresso)
ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Bibliotecária: Cristina S. de Almeida CRB 1/1817

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Qualis (CAPES).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Editorial

A educação infantil: identidade, história e política 197

Entrevista

As políticas e a gestão da educação infantil 201
Maria Letícia Nascimento
Maria Malta Campos
Rita de Cássia de Freitas Coelho

Artigos

Educação infantil: políticas e identidade 217
Roselane Fátima Campos

A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil 229
Marcelo Soares Pereira da Silva

Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil 245
Lívia Maria Fraga Vieira

Educação e infância: projetos em disputa 263
Laís Leni Oliveira Lima

Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? 275
Bianca Correa
Érika Andrade

Retratos da infância: o conhecimento e o lúdico 291
Marilene Dandolini Raupp
Thaisa Neiverth

A educação infantil: de zero a três anos 309
Cassia Alessandra Domiciano
Dalva de Souza Franco
Theresa Adrião

De zero a três anos: os desafios da creche 329
Altina Abadia da Silva

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Educação infantil no meio rural de Itaberaba (Bahia): contexto, formação e práticas educativas 341
Patrícia Júlia Souza Coelho
Elizeu Clementino de Souza

Gestão na educação infantil e trabalho docente 357
Eliza Bartolozzi Ferreira
Valdete Côco

Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil 371
Andréia Ferreira da Silva

O ProInfantil e a formação do professor 385
Ivone Garcia Barbosa

A brinquedoteca: reflexões pedagógicas 401
Rosânia Campos

Resenhas

ProInfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil 417
Ivone Garcia Barbosa
Marcos Antônio Soares
Lucilene Santana Gonçalves

Arte e cultura na infância 421
Sônia Regina dos Santos Teixeira

Documento

Qualidade com equidade na educação infantil 425

Normas de publicação 435

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

A educação infantil
Identidade, história e política

A educação básica, envolvendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades educativas, passa por importantes alterações na sua lógica constitutiva, no financiamento, nas diretrizes, na dinâmica pedagógica e, sobretudo, na extensão de sua obrigatoriedade, que, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ampliou a educação obrigatória para a educação de quatro a 17 anos, englobando a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Nesse contexto, a educação infantil (de zero a cinco anos) apresenta peculiaridades em sua identidade e na garantia do seu direito; na relação público e privado e na oferta, sobretudo, da educação de zero a três anos (creche); nos desafios pedagógicos e de infraestrutura; e na formação de profissionais.

A educação infantil tem sido objeto de demandas sociais por sua ampliação, num cenário nacional de baixa cobertura, principalmente no caso da creche (zero a três anos), que, paulatinamente, migrou da assistência social para a educação. Mas, há, hoje, mais oferta, com sua inclusão no financiamento, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde janeiro de 2007 (Emenda Constitucional nº 53, de 2006, regulamentada pela Lei nº 11.494, de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 2007), com a previsão de se estender até 2020. Apesar disso, existem ainda muitos desafios ao acesso e à permanência com qualidade social, pois todas essas dinâmicas interferiram no curso da sua história e trajetória, requerendo ações cada vez mais coordenadas.

Outro item relevante é o conceito de infância e, consequentemente, a compreensão e definição de processos formativos para crianças de zero a cinco anos. Refletir sobre isto é vital, sobretudo quando a educação de quatro a cinco anos passa a ser obrigatória e deve ser universalizada até 2016.

Há questões inquietantes para as políticas educacionais: Que implicações a obrigatoriedade trará para a educação infantil? Quais os desafios para a sua efetivação? Como ocorrerá a expansão da creche? Como resguardar a identidade, sem dissociar a creche da pré-escola? Quais as condições objetivas em que se dá o processo formativo, a fim de garantir o padrão de excelência nas multifacetadas experiências brasileiras?

As análises deste dossiê nos remetem à reflexão sobre essas e outras questões, indicando elementos que constituem as políticas da educação infantil, seus processos de regulação, seus simulacros, limites e potencialidades. É necessário consolidar a organização e a gestão, ampliando esta etapa da educação, com qualidade social, sem prescindir da sua identidade, o que não se confunde com a escolarização, no sentido estrito.

Mantendo sua proposta editorial, *Retratos da Escola* reitera as seguintes seções que compõem a revista: Entrevista, Artigo, Resenha e Documento.

Na Entrevista, convidamos três educadoras e pesquisadoras em políticas e gestão da educação infantil, de diferentes cenários, cuja preocupação comum é contribuir para a democratização desse direito e a melhoria das condições objetivas de seu exercício.

Na seção Artigos, as temáticas discutem a complexidade da organização e gestão da educação infantil, como políticas, identidade, alterações na legislação e seus impactos na oferta de ensino, os, desafios pedagógicos e formativos da creche e da pré-escola, as reflexões sobre sua prática no meio rural, a gestão e trabalho docente, a formação inicial e continuada, a avaliação, o conhecimento e a ludicidade. As diferentes abordagens suscitam hipóteses interessantes sobre o cenário atual, contribuindo para descortinar proposições para a área e para a consolidação de suas políticas.

Na seção Resenha, são apresentadas duas coletâneas: 1) *ProInfantil. Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil* e 2) *Arte e cultura na infância*. São publicações que permitem apreender as diferentes esferas do pensar e do fazer político pedagógico da educação infantil, seus processos organizativos, de formação e de gestão.

Na seção Documento - *Qualidade com equidade na educação infantil,* a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) faz uma avaliação sobre o tema, contribuindo de forma ímpar para a discussão proposta neste dossiê.

A capa da edição - *Aprendendo brincando 01* - é de autoria do arquiteto e artista plástico Carlos Alexandre Lapa de Aguiar, e nos remete à diversidade do lúdico, ao encanto da aprendizagem através da brincadeira.

Nossa expectativa é que, ao tematizar a educação infantil por meio das concepções em disputa e dos desafios que marcam sua história e trajetória, este número inspire a visão crítica sobre os seus desafios e lhe indique novos arranjos institucionais.

Com isto, *Retratos da Escola* consolida-se como espaço plural de discussões, reflexões e proposições, estimulando o engajamento dos leitores na consolidação de cenários que renovem as políticas e a gestão da educação no País.

Luiz Fernandes Dourado
Editor

RETRATOS DA
ESCOLA

► **ENTREVISTA**

As políticas e a gestão da educação infantil

Na última década, houve importantes marcos regulatórios na educação infantil, primeira etapa da educação básica de crianças de zero a cinco anos - creche e pré-escola, destacando-se as diretrizes, resoluções, programas e políticas para a sua melhoria.

1. A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde janeiro de 2007 (aprovado por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 2007), com previsão de se estender até 2020, que rompeu com a focalização, pelo Fundeb, e configurou-se como financiamento para toda a educação básica. O processo foi resultado de luta histórica da sociedade brasileira, sobretudo dos movimentos ligados à educação infantil.
2. A aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a obrigatoriedade educacional, antes restrita ao ensino fundamental, para a educação de quatro a 17 anos, englobando a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Houve, ainda, ações por mais oferta da educação infantil, como a formação inicial de professores e a garantia de atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Essas iniciativas têm sido amplamente debatidas e se articulam a reflexões e proposições sobre a educação infantil de qualidade social, envolvendo formação e valorização dos profissionais, infraestrutura, concepções e dinâmicas pedagógicas, relação estudante-professor.

Buscando apreender os desafios e potencialidades para a garantia do direito à educação infantil, convidamos para esta entrevista três educadoras e pesquisadoras da área, engajadas nas ações e políticas pela melhoria e democratização da educação infantil: **Maria Letícia Nascimento**[1], **Maria Malta Campos**[2] e **Rita Coelho**[3].

A educação infantil é marcada por várias concepções sobre sua identidade e dinâmicas formativas. Quais os grandes desafios à consolidação pedagógica desta etapa da educação básica?

Maria Leticia Nascimento – Mesmo que instituições de educação infantil sejam centenárias no Brasil, pensar as crianças pequenas fora da família ainda demanda certo esforço por parte da população. Grande parte da sociedade acredita que a educação das crianças pequenas deva ser realizada pela mãe, num contexto privado. Pensar as crianças pequenas no espaço coletivo, com profissionais formados para esse trabalho, torna-se, assim, quase que um discurso dos/as pesquisadores e estudiosos/as, pois se choca diretamente com a expectativa de que só algumas crianças devem frequentar as instituições desde muito cedo: aquelas cujas mães trabalham. Essa linha de pensamento é anacrônica num mundo onde a institucionalização da infância – e da pequena infância – tornou-se característica da sociedade e o direito à educação vem desde o nascimento. Modificar essa concepção, difundida socialmente, é o maior desafio à consolidação da educação infantil como etapa da educação básica.

Maria Malta Campos – Essas diversas concepções sobre a EI resultam, primeiro, de sua história e, segundo, de diferentes entendimentos sobre o lugar da pequena infância na sociedade. Foi gradativa a aceitação de que a criança pequena pode crescer de forma sadia, convivendo em ambientes diversos, como a escola e a família. Se esse entendimento, pois a maioria da população aceita e deseja que seus filhos frequentem a pré-escola, isto ainda não é verdade para as crianças bem pequenas, menores de três anos. A restrição à creche ainda é grande, inclusive nos meios educacionais. O desconhecimento sobre a herança, a um tempo bonita (resultado de décadas de lutas das mulheres) e a um tempo complexa (desenvolveu-se em outro setor, o da assistência social, carregando consigo o velho estigma de "mal menor" para as famílias consideradas problemáticas), leva a equívocos na gestão administrativa e pedagógica das creches. Para superá-los, é necessário que a área educacional tenha certa humildade e se proponha a repensar as opções sobre as creches e o atendimento em tempo integral.

> ***"Para superar equívocos, é necessário que a área educacional tenha humildade e se proponha a repensar as opções sobre as creches e o atendimento em tempo integral."***
>
> (Maria Malta Campos)

Rita Coelho – Um é especialmente estruturante: a identidade da educação infantil, com a possibilidade do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e se expressa nos dispositivos legais que a regulamentam, sob a Resolução nº 5, de 2009, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na consolidação da identidade, são desejáveis a pluralidade e diversidade de ideias e concepções, que garantam a liberdade de aprender e reconheçam especificidades histórico-culturais. Não há incompatibilidade entre a consolidação da identidade e a multiplicidade de dinâmicas formativas. No jogo de interesses entre os poderes públicos e beneficiários de

qualquer política, a sociedade – representada inclusive pelo aparato estatal – é ambígua em relação à educação da criança pequena (principalmente a menor de três anos), ao papel da mulher e ao direito dos pobres. Isto impacta diretamente na educação infantil como dever do Estado e direito das crianças. E a creche de qualidade é o único serviço que possibilita a inclusão produtiva da mulher, por ser contínuo, diário, estável e sustentado por regras do sistema escolar, forma com a qual o Estado garante a educação para esta faixa etária.

Em que consiste um projeto educativo de qualidade para a educação infantil?

Maria Malta Campos – Não existe um único modelo de qualidade em educação. Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser com um só. Há orientações que a pedagogia deveria adotar, ao propor currículos, programas e formas de organização. Se espaços e rotinas não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa. É urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, abertos à contribuição de professores, famílias e às próprias crianças. Deixada à própria sorte, a maioria dos educadores não tem condições de fazer essa tradução.

"...um projeto educativo de qualidade respeita as crianças e seu modo de lidar com o mundo, as reconhece como protagonistas de suas vidas, como produtoras de cultura..."

(Maria Letícia Nascimento)

Rita Coelho – Basicamente, consiste em um projeto educativo que acredita na criança, que tem uma visão positiva das famílias e que, nas relações e práticas cotidianas, está comprometido com o bem-estar de crianças e adultos.

Maria Leticia Nascimento – Além dos requisitos básicos – professores/as formados, espaços físicos adequados, brinquedos, entre outros pontos nas DCNEI -, um projeto educativo de qualidade respeita as crianças e seu modo de lidar com o mundo, as reconhece como protagonistas de suas vidas, como produtoras de cultura, num trabalho que valoriza e visibiliza as crianças pequenas, promovendo-as como sujeitos de direito. Nessa linha, deixa-se de caracterizar as crianças pequenas por aspectos negativos, concepção que parece ainda preponderar em alguns meios sociais, mesmo contestada pelos estudos da infância. Um projeto educativo de qualidade vem acompanhado de financiamento suficiente para seu desenvolvimento e manutenção de condições básicas de funcionamento.

A educação infantil vem sendo reestruturada nos últimos anos no País. Se considerarmos os indicadores educacionais, a oferta desta etapa da educação básica é ainda incipiente, sobretudo na creche (zero a três anos). Como garantir a oferta de qualidade da educação infantil pelos municípios?

Rita Coelho – A educação infantil não é incipiente, mas, insuficiente, devido à ampliação da oferta e à melhoria da qualidade, o que induz à consciência social do direito e aumenta a confiança no serviço. Segundo dados do IBGE, as taxas de atendimento à população de até três anos eram de 9,4%, em 2000, e foram para 23,6%, em 2010. Na pré-escola (de quatro a cinco anos), as taxas de atendimento eram de 51,4% e estamos atingindo 80,1% da população. A creche e a pré-escola foram reconhecidas como direito à educação a partir de 1988 e a LDB regulamentou este direito no âmbito do sistema educacional em 1996, admitindo um prazo de transição de três anos (dezembro de 1999). É um processo de apenas 12 anos. Para garantir a oferta de qualidade, é a direção certa, apesar das contradições, avanços, disputas e tensões. E é preciso lembrar que a garantia da qualidade da educação infantil passa pelo fortalecimento do município, como sistema municipal de educação. Isto implica ampliação da capacidade de gestão, organização institucional e aumento do financiamento, o que se relaciona ao regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. A organização do Sistema Nacional de Educação, com a regulamentação do regime de colaboração e a clara definição das atribuições e responsabilidades, é uma das condições para a garantia do direito à educação infantil.

"A EI não é incipiente, mas, insuficiente, devido à ampliação da oferta e à melhoria da qualidade, o que induz à consciência do direito e aumenta a confiança no serviço."

(Rita Coelho)

Maria Leticia Nascimento – A educação infantil constitui o direito das crianças conviverem com outras crianças e outros adultos desde os primeiros anos, com diferentes elementos culturais e práticas educacionais. Entretanto, sabe-se menos sobre creches e mais sobre pré-escolas; atende-se cerca de 18% de crianças de zero a três anos e cerca de 80% de crianças de quatro e cinco anos. As de renda mais baixa têm menos acesso à educação infantil. A aprovação da EC nº 59, de 2009, que torna o ensino obrigatório de quatro a 17 anos, como estratégia para assegurar o direito à educação de maneira ampliada, separa as crianças da creche das da pré-escola. As de quatro e cinco anos correm o risco de ter propostas pedagógicas similares às do ensino fundamental, se a pré-escola for compreendida como antecipação da escola A fragmentação da identidade da educação infantil torna-se provável. Mas está em curso o monitoramento dos indicadores de qualidade na educação infantil, pelo MEC, que pode trazer dados significativos para melhor acompanhamento dos projetos em diferentes municípios.

"está em curso o monitoramento dos indicadores de qualidade, que podem trazer dados para melhor acompanhamento dos projetos em diferentes municípios."

(Maria Letícia Nascimento)

Maria Malta Campos – Eu diria que ela é incipiente para os menores de dois anos, dois anos e meio, mas que já é significativa para os demais. Houve uma expansão de matrículas nos últimos anos que não é desprezível. Agora, é verdade que

os municípios têm dificuldade para atender a demanda por creches de período integral, especialmente nos grandes centros. Existe o chamado efeito demonstração: se há oferta de creches julgadas razoáveis, a demanda manifesta tende a aumentar. Para serem minimamente satisfatórias, as creches exigem recursos maiores do que aqueles previstos no Fundeb. Tanto para sua implantação como para sua manutenção. Um equilíbrio entre os esforços para aumentar o acesso e manter ou melhorar a qualidade é sempre difícil de alcançar. Mas é preciso respeitar um patamar mínimo de qualidade, pois de outra forma as crianças serão mais prejudicadas do que beneficiadas. As prefeituras podem fixar metas intermediárias, definir áreas prioritárias em seu território e esclarecer o público sobre suas opções em cada momento.

Como garantir a expansão da universalização da pré-escola, definida pela EC nº 59, de 2009, sem dissociar creche de pré-escola?

Maria Leticia Nascimento – Não tenho certeza de que a universalização da pré-escola, a partir da EC nº 59, de 2009, possa ser tratada sem que se questione qual é a pré-escola que está sendo universalizada: Aquela que antecipa o ensino fundamental? Ou a que atende as características e necessidades das crianças, por meio de projetos nos quais elas são protagonistas das aprendizagem? Por outro lado, a fragmentação da educação infantil está posta e, por consequência, a concepção de creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena fica abalada. Em diferentes discursos, já se ouve que "a creche e a educação infantil...", ou seja, creche deixa de ser vista como educação infantil, o que revela que as suadas conquistas da educação de crianças de zero a três anos estão comprometidas, a partir da EC nº 59, de 2009.

Maria Malta Campos – Esse é um ponto sensível. As prefeituras adotam modelos de atendimento bastante diversos: classes de pré, anexas a escolas de ensino fundamental; centros de educação infantil, abrangendo a faixa de zero a cinco anos; pré-escolas isoladas e creches isoladas; predominância de tempo integral ou parcial; diferentes opções no estabelecimento de convênios, há muitas modalidades. A obrigação de garantir acesso a toda a população, a partir dos quatro anos, terá efeitos diferentes conforme os modelos. Haverá dissociação entre creche e pré? Depende do caso, em muitos locais a dissociacão sempre existiu; em alguns municípios, a tendência tem sido a de integrar as duas faixas etárias no mesmo equipamento. Seria preciso monitorar de perto como a transição vai ocorrer e procurar orientar e apoiar os municípios nesse processo.

"...garantir acesso a toda a população, a partir dos quatro anos, terá efeitos diferentes conforme os modelos. Haverá dissociação entre creche e pré? Depende do caso."

(Maria Malta Campos)

Rita Coelho – Há uma dissociação histórica entre creche e pré-escola, observada em vários países. O Brasil vem realizando esforços para enfrentar esta ruptura, ao afirmar a educação infantil como etapa única e indivisível da educação básica. A

obrigatoriedade de matrícula na pré-escola pode agravar a desigualdade. Mas um efetivo controle social e a forte necessidade de atendimento à população de até três anos podem minimizar este risco. Encontra-se disponível no *site* do MEC o *Mapa de Expansão das Creches*, importante instrumento para monitorar o atendimento na educação infantil. Fruto de um trabalho realizado pelo MEC, a partir de dados do IBGE e do Inep, apresenta dados populacionais de todos os municípios, da oferta de educação infantil, da expansão em execução e do déficit de vagas para a população de zero a cinco anos, desagregado para creche e pré-escola. Diferentes atores podem acompanhar a evolução da oferta, não admitindo retrocessos e perdas. Por outro lado, cabe ao MEC implementar ações indutoras da ampliação da oferta pública de creches, que devem incluir o atendimento à creche nos projetos do ProInfância e a aproximação entre o valor redistribuído pelo Fundeb e o valor efetivamente necessário para a oferta de qualidade.

Qual o papel do MEC, do CNE, das associações sindicais e acadêmicas, das secretarias de educação, das instituições educativas e da sociedade em geral para a garantia do direito da educação infantil com qualidade?

Maria Malta Campos – É importante o esclarecimento do chamado grande público e dos políticos que ocupam cargos de decisão, sobre a natureza e o significado da EI. Esse conhecimento ainda é muito limitado no País, até entre equipes técnicas de secretarias de educação. Para essa missão seria muito importante obter espaço nos meios de comunicação de massa: O que os pais devem esperar de uma boa creche? E de uma boa pré-escola? Como garantir que o trabalho dos educadores de crianças pequenas seja respeitado e bem compreendido pela família, pela sociedade e pelos professores das demais etapas de ensino? Outro foco deveria ser o Ministério Público, que hoje desempenha importante papel na garantia do acesso à educação. Parcerias precisam ser estabelecidas, inclusive para superar mal entendidos sobre a especificidade da EI, que levam a demandas inadequadas sobre os sistemas.

Rita Coelho – Em consonância com o importante papel na coordenação da política nacional de educação, cabe ao MEC propor medidas indutoras, que visem enfrentar as desigualdades educacionais, exercendo função redistributiva e supletiva. Colaboração técnica e financeira, articulação e planejamento são as estratégias implementadas pelo MEC, ao desempenhar suas atribuições. O Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão, é órgão proponente de diretrizes e regras organizadoras dos sistemas. Ao destacar as competências de dois importantes órgãos da educação nacional, é necessário lembrar que, na complexa organização do sistema educacional, os municípios podem se organizar como sistemas de ensino próprio.

"...na coordenação da política nacional, cabe ao MEC propor medidas indutoras, que visem enfrentar as desigualdades educacionais, exercendo função redistributiva..."

(Rita Coelho)

Maria Leticia Nascimento – A educação infantil como direito implica investimento em pesquisa, em formação inicial e continuada de profissionais e sua valorização social e economica, em orientações sobre espaço físico, alimentação, brinquedos, livros e outros elementos que do cotidiano, enfim, em uma série de ações de acompanhamento de implementação e manutenção de políticas públicas. Nas reuniões anuais da ANPEd temos buscado nos posicionar em relação ao bombardeio de surpresas com que os legisladores, ministros e secretários nos brindam, como o projeto de ingresso no ensino fundamental aos cinco anos de idade ou como propostas de avaliação em larga escala do desenvolvimento das crianças pequenas, por exemplo, e discutir a pesquisa mais recente em educação infantil, tanto do ponto de vista nacional quanto internacional.

Considerando o atual cenário, com dinâmicas formativas e profissionais distintas, qual a importância da garantia de piso salarial nacional, planos de carreira e políticas efetivas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação?

Rita Coelho – Na minha avaliação, a formação e valorização do(a) professor(a) da educação infantil são questões centrais e estratégicas. Tanto a defesa de um campo de conhecimento quanto a política social dele decorrente são feitas, principalmente, pelo corpo de profissionais que configuram a área. O conflito de identidade do professor da educação infantil caracteriza-se pela cumplicidade com a fragilização da concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esta tensão sobre a identidade deste profissional - que vem crescendo com a admissão de outros profissionais sem formação, integrantes da carreira de servidor municipal e que não recebem o piso salarial, mas que desempenham a função docente – é, no meu entender, aspecto que precisa ser enfrentado de forma mais explícita e articulada pelos sistemas educacionais.

"O preconceito com as crianças pequenas e os/as profissionais que com elas trabalham só pode ser combatido com a exigência da qualidade para a educação infantil."

(Maria Letícia Nascimento)

Maria Leticia Nascimento – Quanto mais bem formados e valorizados os profissionais, maior a oportunidade de desenvolvimento de um trabalho mais adequado. Em uma das variadas reuniões de discussão de encaminhamento político-pedagógico para crianças de zero a três anos, ouvi uma crítica aos que defendem "que as crianças pobres tenham doutoras como babás, porque os ricos não têm"... Há nessa fala a concepção de creche para algumas crianças em detrimento de outras, a de que, para trabalhar com elas, basta boa-vontade, amor, enfim, não há necessidade de formação, e um significativo preconceito com a pesquisa. Será que não devemos reivindicar o melhor? Será que uma boa formação profissional, uma atualização constante em relação ao que se pesquisa na área, uma valorização salarial regular não são

indispensáveis para a boa atuação profissional? É assim em outras áreas, por que não na educação infantil? O preconceito com as crianças pequenas e os/as profissionais que com elas trabalham só pode ser combatido com a exigência da qualidade para a educação infantil.

Maria Malta Campos – De pouco adianta garantir boa formação, melhores salários e condições de trabalho, se as redes públicas empregarem profissionais que não são do magistério. Não contam com tempo remunerado para planejamento, trabalham mais horas por semana, por salários mais baixos, frequentemente terceirizados. A qualificação não é em nivel superior e não há incentivos para a formação. Temo que, quanto maiores forem as exigências para quem é chamado de professor, menor seja seu emprego pelas redes municipais, pressionadas para expandir matrículas e com problemas de orçamento. Que haja uma discussão franca e aberta: O que deveria ser adaptado na carreira do professor para adequá-la às instituições de EI, especialmente as que atendem bebês e funcionam em tempo integral? Qual a melhor forma de estruturar o trabalho dos dois profissionais na unidade? Seria legítimo pensar uma formação específica e um estatuto profissional legal para o educador "não professor"? Há modelos, em outros países, com dois profissionais na equipe: o professor e o auxiliar.

Como deve ser a participação da sociedade civil organizada na proposição e materialização de políticas e nas demais lutas por uma educação infantil pública, democrática e de qualidade?

Maria Leticia Nascimento – Desde a década de 1990, temos a organização de fóruns de educação infantil nos municípios e estados brasileiros, e do movimento interfóruns, o Mieib, cujo principal papel é acompanhar a proposição de políticas e liderar as lutas por uma educação infantil pública, democrática e de qualidade. Esses fóruns são suprapartidários e devem engajar os diferentes setores da sociedade civil, fortalecendo e alimentando as discussões e reivindicações, em busca da elaboração de políticas justas.

Maria Malta Campos – Avançamos na legislação, na definição de fontes de financiamento, na adoção de diretrizes curriculares. Mas há uma distância entre o previsto nessas medidas e o promovido pelos municípios, a quem a Constituição atribuiu a maior parte da responsabilidade pela EI. Cada prefeitura parece adotar uma versão própria. Muitos absurdos e ilegalidades vicejam pelo Brasil afora. Mobilizações como o Mieib são importantes e devem ser incentivadas. Até agora, os sindicatos docentes tiveram participação modesta no processo. O que costuma ficar excluído desse debate é a rede privada com fins lucrativos, com parcela significativa

"É importante esclarecer o público, para que possa julgar a qualidade do atendimento, mobilizar-se, cobrando dos conselhos municipais e estaduais de educação."

(Maria Malta Campos)

de matrículas. Há estabelecimentos muito ruins, sem falar nas escolinhas "clandestinas", que escapam da fiscalização. É importante esclarecer o público, para que possa julgar a qualidade do atendimento, mobilizar-se, cobrando dos conselhos municipais e estaduais de educação.

Rita Coelho – A participação de diferentes setores e segmentos da sociedade é uma condição indispensável para a melhoria da política de educação infantil tanto em relação a qualidade quanto na busca de maior igualdade de oportunidades educacionais. Sem a participação dos pais, dos sindicatos, das associações científicas, dos fóruns e movimentos sociais não existe gestão democrática e nem efetivo controle social. Frente a uma tendência de naturalização da desprofissionalização no atendimento às crianças de até três anos, destaco a importância da atuação do sindicato de professores na luta pelo reconhecimento e valorização do professor de creche.

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) se constituiu em importante momento de participação da sociedade e, nesse processo, houve um realce às lutas pela ampliação do fundo para incluir a educação infantil. Quais os principais atores e demandas nesse processo?

Maria Malta Campos – Há dois momentos nessa luta: após 1996, houve o movimento para expandir o Fundef para a educação infantil, quando as prefeituras também se mostraram interessadas em obter verbas; no segundo momento, a atuação da sociedade civil foi mais forte, quando o projeto do governo incluiu a pré-escola no Fundeb, mas deixou de fora a creche e houve expressiva mobilização em pouquíssimo tempo, na qual o Mieib, as creches comunitárias e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, além de grupos da academia, desempenharam papel decisivo junto à opinião pública e ao Congresso, que acabou por acolher essas demandas na lei aprovada.

"Dentre os diferentes atores que participaram do processo, destaco o Movimento Interfóruns de Educação Infantil e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação."

(Rita Coelho)

Rita Coelho – Dentre os diferentes atores que participaram do processo, destaco dois: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O Mieib, pela especificidade de ser uma grande articulação nacional, com capilaridade em todos os estados, na defesa da educação infantil. A Campanha, pela organização e capacidade de acompanhamento e articulação legislativa. Mas não posso deixar de citar a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Maria Leticia Nascimento – Num primeiro momento, as creches foram excluídas, o que gerou a mobilização dos movimentos de defesa do direito à educação,

movimento de mulheres, de professores, de pesquisadores, dos sindicatos em torno do movimento "Fundeb prá valer". A exclusão das creches destacava a visão fragmentada de políticos e legisladores e foi necessária ampla mobilização das associações e organizações para a defesa da educação infantil, pela inclusão das creches. Uma das manifestações mais destacadas nessa ação foi o movimento das "fraldas pintadas", em Brasília, com a adesão de vários municípios, em protesto à exclusão das crianças de zero a três anos do fundo.

Se o Fundeb abarca toda a educação básica, quais os limites e avanços resultantes de sua aprovação em relação à educação infantil?

Rita Coelho – O maior avanço do Fundeb foi reconhecer a educação básica em toda sua amplitude, das diferentes etapas e modalidades, garantindo financiamento protegido para a educação. No caso da educação infantil, o maior limite do Fundeb refere-se ao valor atribuido à creche.

Maria Leticia Nascimento – Sem dúvida, a inclusão da educação infantil no Fundeb reafirmou essa etapa como parte da educação básica, o que representa uma conquista, Entretanto, de acordo com estudos realizados, logo após a aprovação do Fundeb e a inclusão da educação infantil, a porcentagem destinada às creches e pré-escolas era inferior àquela destinada ao ensino fundamental, numa desconsideração dessas instituições como espaços de período integral, e, além disso, de que crianças pequenas devem ser respeitadas em relação ao número máximo para compor um agrupamento, o que certamente encarece seus custos. Parece que houve uma correção das porcentagens posteriormente, mas não parece ter havido uma alteração significativa: o investimento é insuficiente.

Maria Malta Campos – O Fundeb foi muito importante para a EI e ainda não avaliamos totalmente as diversas implicações que essa medida teve, País afora. Uma verba definida em lei destinada a creches e pré-escolas mudou o estatuto dessa etapa nos escalões administrativos das prefeituras. Para as creches, a mudança foi muito positiva e parece que algo só é considerado digno de atenção quando existe dinheiro envolvido. Acredito mesmo que alguns avanços, como investimentos em infraestrutura, melhoria dos convênios, iniciativas de formação continuada, produção de textos, entre outros, tenham sido direta e indiretamente estimulados pelo Fundeb. As principais limitações são o montante dos valores, ainda insuficientes. O programa ProInfância, por si só, não parece capaz de suprir os déficits de atendimento. Outra questão importante é a fiscalização sobre o uso desses recursos, bastante falha, como todos sabem.

"...houve uma correção das porcentagens posteriormente, mas não parece ter havido uma alteração significativa: o investimento é insuficiente."

(Maria Letícia Nascimento)

Quais as principais ações e políticas, na última década, pela melhoria da educação infantil?

Maria Leticia Nascimento – O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, propunha a melhoria da qualidade do atendimento e estabelecia a meta de 50% às crianças de zero a três anos de idade e de 80% para as de quatro a seis anos, destacando sua tendência à universalização. A Política Nacional de Educação Infantil, de 2006, pautada pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social veio acompanhada dos parâmetros de qualidade e dos de infraestrutura. As Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto na versão de 1999 (Resolução CNE/CEB nº 1, de 1999), quanto na atualização, em 2009 (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009), apresentam a mesma concepção e trazem a interação e a brincadeira como eixos da educação infantil, o que parece um bom indicativo de que ela não precisa ter características antecipatórias do ensino fundamental, tampouco pode ser realizada por profissionais sem formação adequada. Esse, certamente, é o documento mais importante porque mandatório.

"Uma sequência de mudanças desse porte, para gerar efeitos positivos, precisaria de um cuidadoso processo de esclarecimento, orientação e preparação..."

(Maria Malta Campos)

Maria Malta Campos – Mudanças legais, embora positivas, como a extensão da escolaridade obrigatória, acabaram sendo adotadas sem nenhum cuidado, sem prever transições, para que os sistemas não prejudicassem as crianças, as famílias e as próprias escolas. A antecipação da idade de ingresso no primeiro ano foi uma das medidas que provocou prejuizos para as crianças transferidas intempestivamente do pré para o fundamental, muitas mais novas do que os seis anos, em alguns casos até mesmo durante o primeiro semestre letivo, o que significou falta de respeito e consideração por sua experiência inicial como alunos. Na primeira década do século, a educação infantil foi atropelada, em um período em que as redes ainda estavam se adaptando às mudanças, com a incorporação da creche e dos convênios, a formação dos professores em nivel superior e a LDB de 1996. Uma sequência de mudanças desse porte, para gerar efeitos positivos, precisaria de um cuidadoso processo de esclarecimento, orientação e preparação, não só junto às escolas, mas junto às famílias e às crianças.

Rita Coelho – Os principais avanços da ultima década foram os seguintes: Ampliação do acesso, com predominância da oferta pública. Consolidação de uma coordenação única da política assumida pelo setor da educação. Definição de parâmetros de qualidade. Regulação do estabelecimento de convênios para oferta da educação infantil, com mudança da emissão do Certificado de Entidade Beneficente da Assistência Social (Cebas). Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Aumento do número de professores habilitados. Vinculação constitucional de recursos às matrículas da educação infantil pública por meio do Fundeb. Inclusão da educação infantil no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – nos acervos da criança e nos acervos do professor – e Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE) e nos programas de material pedagógico. Estabelecimento de um percentual *per capita* diferenciado da alimentação escolar na creche. Investimento do governo federal na construção de 6.000 novas creches. Aprovação da Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011, que autorizou a União a transferir recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio à manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil.

Historicamente, há uma dissociação entre creche e pré-escola, embora ocorram experiências exitosas na educação de zero a cinco anos quando há um projeto pedagógico articulado. Que ações, políticas e programas devem ser priorizados para a expansão com qualidade da educação infantil e a garantia da universalização da educação de quatro a cinco anos, até 2016?

Maria Malta Campos – Os principais objetivos da obrigatoriedade escolar foram dar melhores condições às crianças para a aprendizagem da leitura e escrita e não basta incluir os 20% da população de quatro e cinco anos. Até mesmo nas redes melhor administradas, quase não há diálogo, que dirá colaboração, entre a pré-escola e os primeiros anos do fundamental. As professoras não se encontram, as equipes não planejam em conjunto. Nem os currículos apresentam pontos de contato. Para agravar o quadro, existe uma resistência grande entre os especialistas da EI de tratar do letramento e da alfabetização. Quando não há orientação fundamentada e segura, há improvisação de todo tipo, inclusive as que a academia mais gosta de criticar, como as práticas que reproduzem no pré uma escolarização tradicional. É urgente promover ações para superar os entraves, com efeitos até mesmo na desconfiança mútua entre professores de uma mesma escola.

Rita Coelho – Um forte fator de indução da matrícula é a qualidade da oferta. Para construir a qualidade da educação infantil na perspectiva democrática e de uma sociedade mais justa e igualitária, precisamos continuar e persistir nas opções históricas que a sociedade vem afirmando: garantia da educação infantil como dever de Estado; etapa integrante da educação básica e direito de todas as crianças, desde o nascimento. Torna-se, portanto, necessária vigilância permanente da concepção do direito à educação infantil. A formação de professores, com a necessária inclusão nos currículos da formação de aspectos referentes às crianças pequenas e ao fazer pedagógico, é uma das ações indispensáveis. Assim como um significativo investimento na expansão do atendimento da Creche, ou seja, de crianças de zero a três anos e onze meses, situação onde é maior a desigualdade do acesso à educação básica.

Maria Leticia Nascimento – A pesquisa internacional tem revelado projetos muito interessantes, desenvolvidos com crianças de zero a cinco anos. Há pouco

"A formação de professores, com a necessária inclusão de aspectos referentes às crianças pequenas e ao fazer pedagógico, é uma das ações indispensáveis."

(Rita Coelho)

tempo tive a oportunidade de verificar os resultados de pesquisa sobre o bem-estar das crianças em diferentes países e, nos relatórios, fica evidenciada a importância da educação infantil como escolha da família e como espaço de interação e brincadeira. Uma análise interessante sobre diferentes possibilidades de práticas pedagógicas na educação infantil de diferentes países é apresentada pelo relatório *Starting Strong II*, da Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Verifica-se, nesses documentos, que a questão não está posta em idades, mas em projetos, sustentados por concepções que respeitam e visibilizam as crianças pequenas e os/as adultos/as que com elas trabalham.

"...não basta matricular crianças em qualquer instituição: o que se pretende é que possam conviver e produzir culturas nas relações sociais e educativas..."

(Maria Letícia Nascimento)

O Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional, por meio do Projeto de Lei 8.035/2010, apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional. Que avaliação você faz das questões e proposições atinentes à educação infantil?

Rita Coelho – Bem, as metas de atendimento são as mesmas, em termos percentuais, daquelas propostas na década anterior. Entretanto, com a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, passamos a ter uma meta de atendimento de crianças de quatro e cinco anos muito mais ambiciosa, pois, até 2016, precisamos assegurar a matrícula para toda a população dessa faixa etária. Ou seja, a universalização do atendimento exige o enfrentamento das grandes desigualdades estruturais de nossa sociedade diante da população rural e dos mais pobres. Reafirmar a mesma meta de atendimento à população de até três anos evidencia a dificuldade do sistema educacional frente à demanda social por creche. Sem dúvida, este é o maior desafio. Trata-se de um enorme avanço o novo plano estabelecer como estratégia a avaliação das condições de oferta da educação infantil e instituir como política de Estado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o ProInfância.

Maria Leticia Nascimento – Tivemos a oportunidade de discutir o PNE/2010. Embora com formato diferente do anterior, a divisão por idades, na educação infantil, se manteve, assim como a meta de atendimento de 50% das crianças de zero a três anos, não atingida pelo plano anterior. Mas, não basta matricular crianças em qualquer instituição: o que se pretende é que possam conviver e produzir culturas nas relações sociais e educativas, com profissionais de nível superior, com formação continuada, em espaços adequados para brincadeiras e interações. Outra questão interessante é a de garantir que as instituições de educação infantil sejam pública - neste caso, os convênios entre municípios e organizações não lucrativas seriam gradativamente reduzidos e que as crianças de camadas da população de baixa renda teriam

seu número ampliado no atendimento público de qualidade. Outra questão é a formação de professores em nível superior para a educação infantil, sem que se considere que crianças bem pequenas convivam com adultas de menor formação escolar: a qualificação de professores e professoras é direito de todas as crianças.

Maria Malta Campos – Eu e Yara Espósito avaliamos as metas de cobertura do PNE, com dados de pesquisa em seis capitais, no seminário organizado pelo CEDES, ano passado. Mostramos como, quando consideramos as faixas etárias desgregadas, entre zero e dez anos, há contingentes significativos de crianças com ingresso tardio no primeiro ano e porcentagens preocupantes de atraso no início da escolaridade. Há também o atendimento em creches concentrado nas idades próximas de três anos, pouco expressivo para as crianças de zero a dois. Chegamos à conclusão de que as metas para a creche parecem excessivamente otimistas. Há o risco em fixar metas muito ambiciosas para a creche, pressionando os sistemas a adotar modelos de baixa qualidade, justamente para crianças na faixa etária e das camadas sociais mais vulneráveis, tradição antiga no País. E resta a avaliação, debate importante que começa a bater às portas da EI. Precisamos urgentemente discutir as propostas, ventiladas aqui e ali, para de novo a EI não ser atropelada por medidas açodadas, sem o conhecimento das creches e pré-escolas e das possibilidades de avaliação, para de fato auxiliar a gestão.

Notas

1 Doutora em Educação. Professora da graduação (área de Educação Infantil) e da pós-graduação (Sociologia da Educação) da Faculdade de Educação da USP, pedagoga, Coordena o Grupo de Estudos sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (Gepsi) e o GT07 – Educação de crianças de zero a seis anos da ANPEd (Gestão 2010-2011; 2012-2013).

2 Professora da pós-graduação (Educação-Currículo) da PUC-SP, presidente da diretoria colegiada da ONG-Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, foi presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e atua na educação infantil, creche, qualidade da educação e política educacional.

3 Bacharel e licenciada em Ciências Sociais. Possui ampla experiência na formulação e implementação de políticas de educação infantil. É coordenadora geral de Educação Infantil da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação.

Educação infantil
Políticas e identidade

Roselane Fátima Campos*

RESUMO: Nosso objetivo é discutir a identidade da educação infantil, considerando sua institucionalização como a primeira etapa da educação básica. Este é um processo tensionado por suas origens históricas e pelas contradições do tempo presente e as proposições governamentais visando a políticas socioeducativas do tipo compensatório para a creche e a implementação da obrigatoriedade da pré-escola podem produzir mudanças nas funções da educação infantil, tal como propostas na legislação, o que poderia também trazer novos contornos à sua própria identidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade da educação infantil. Especificidade da educação infantil.

Iniciamos a segunda década do século XXI com crescentes debates e iniciativas pela educação das crianças pequenas. No Brasil e em grande parte da América Latina registra-se a expansão das matrículas, fato potencializado pela crescente adoção da obrigatoriedade nas faixas etárias que antecedem a entrada na escola primária ou fundamental (CAMPOS, 2010). Contribuiu para a constituição do novo cenário a interação de fatores como o reconhecimento dos direitos sociais das crianças; os avanços dos estudos e pesquisas, que, embora orientados por diferentes perspectivas epistemológicas, convergem na importância atribuída à educação nessa fase da vida; e os movimentos sociais, em especial o de mulheres e da classe trabalhadora, que, necessitando inserir-se nas atividades laborais, reivindicam junto ao Estado a oferta pública de vagas em instituições de educação infantil.

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: <roselane@ced.ufsc.br>

No campo das políticas sociais e econômicas, crescem também os discursos que enfatizam a importância da educação na "primeira infância" como mecanismo para mitigar a pobreza, salientando-se os seus efeitos na ruptura do "ciclo geracional da pobreza". Observa-se uma repolitização da pobreza infantil, tratando-a como decorrente de aspectos culturais, numa operação discursiva que oculta os determinantes estruturais (CAMPOS, 2011).

A convergência desses e outros fatores tem produzido campos de consensos e de litígios, expressando-se de forma variada na "produção da política" a essa etapa educativa. No caso brasileiro, apenas no final dos anos de 1980 reconheceu-se constitucionalmente o direito das crianças de zero a seis anos à educação. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, não apenas inaugurando um marco regulatório totalmente novo, como também repondo o desafio de sua articulação com o ensino fundamental. De acordo com Rosemberg (2010, p. 173), "para o sistema educacional brasileiro é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente, os bebês. Além disso, de assumir a integração entre educar e cuidar."

De fato, a institucionalização e a expansão da educação infantil no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, fundam-se na convergência de duas lógicas distintas e tensionadas: a lógica da função assistencial e a lógica da função educativa (DIKER, 2002). Assim, diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz "assistencial", ora de uma mais "educacional". Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos âmbitos da vida política e social.[1] Não deixa de ser interessante observar que, embora crescente o reconhecimento do caráter educativo dessa etapa educativa no Brasil, estatuto conferido pela própria legislação em vigor, observam-se ainda litígios relacionados à função social, cuja arbitragem se dá pela evocação de sua função assistencial. Exemplos disso são as iniciativas no Legislativo federal, como outras, em vários municípios, instituindo o atendimento noturno em creches, além da recente determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE) de abertura das unidades nos períodos de férias, alterando os termos do Parecer CNE/CEB nº 8, de 2011. Ao mesmo tempo que se observam inflexões em prol do caráter assistencial da educação infantil, constatamos o recrudescimento das posições em favor de sua "escolarização", com a crescente difusão de apostilas e materiais padronizados nas redes de educação infantil.

Os exemplos evidenciam que a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica ainda necessita ser consolidada. Apesar da farta produção

acadêmica e mesmo da legislação educacional apontando sua especificidade, esse processo continua a ser desafiado não apenas pela tradição, mas pela lógica produtivista e mercantil do presente. Apresentamos, inicialmente, os debates acerca da especificidade da educação infantil, procurando evidenciar as tensões que vão conformando também sua identidade.

Educar e cuidar como núcleo estruturante

De modo frequente, os estudos que tratam de discutir a institucionalização da educação infantil no Brasil apontam a década de 1990 como um dos períodos mais férteis desse processo, não apenas devido às conquistas constitucionais, mas também pelos avanços observados no âmbito das políticas governamentais. Dos documentos produzidos pelos movimentos feministas, passando por aqueles da Coordenação de Educação Infantil (Coedi), até a LDBEN, a educação infantil foi ganhando espaço nas produções acadêmicas, nas práticas pedagógicas e nas políticas governamentais (FARIA, 2005). No entanto, conforme assinala Faria (2005, p. 1024), esse

> esforço de criar o espaço institucional da educação infantil já surge polemizando com as propostas governamentais do tipo 'mãe crecheira', sofrendo a resistência de segmentos da área de educação, temerosos de que, sem verba própria, a educação infantil fosse utilizar recursos comprometidos para o acesso e a permanência das crianças na escola obrigatória.

As disputas evidenciavam a posição secundária ocupada pela educação infantil em relação às demais etapas da educação básica, fato amenizado apenas em 2009, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a distribuição de recursos públicos também para essa etapa educativa. De todo modo, o reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação na Constituição Federal e, depois, sua regulamentação na LDBEN foram avanços importantes, que contribuíram para modelar também sua própria identidade. De acordo com Vieira (2010, p. 144),

> transita-se de uma concepção de educação infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como um 'mal necessário', para uma concepção positiva, segundo uma 'partilha de responsabilidades', em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas.

Como sabemos, as creches e as pré-escolas, no Brasil, diferenciaram-se, historicamente, em função da origem social e das faixas etárias das crianças às quais se destinavam. As creches, destinadas às crianças pobres, não eram identificadas em sua

função educativa, ainda que, como bem assinala Kuhlmann Jr. (2007, p. 54), "o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional, específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares." Esses dois tipos de instituição concretizaram-se em uma estrutura dual, caracterizada pela vinculação da pré-escola ao âmbito da educação e da creche ao da assistência social (KUHLMANN JR., 1998).

Desde a LDBEN, as creches e pré-escolas são consideradas em sua unidade pedagógica e definidas por sua finalidade educativa: o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29 da LDBEN). A criança, considerada sujeito histórico e de direitos, passa a ser tomada como o centro do planejamento curricular, que deve ser orientado pelas duas funções precípuas dessa etapa educativa: *educar* e *cuidar*. Essas premissas constituem, para a maioria dos profissionais e pesquisadores da área, o núcleo da especificidade da educação infantil, o que a diferencia e, ao mesmo tempo, expressa a sua finalidade com relação às demais etapas da educação básica (CERISARA, 1999; ROCHA, 2000; FARIA, 2005; SOUZA, 2008).

No entanto, a compreensão do *educar* e do *cuidar* como unidades estruturantes da prática pedagógica na educação infantil não ocorre sem problemas. Observa-se, com frequência, a presença de concepções e práticas dicotomizadas e reducionistas, que associam o *cuidar* apenas às práticas de higiene e de alimentação e *o educar* às "atividades" que, descontextualizadas, tornam-se, na maioria das vezes, meros exercícios repetitivos para a ocupação do tempo das crianças. De acordo com Cerisara (1999, p. 12),

> a insistência em manter os termos educar e cuidar [...] relaciona-se ao percurso histórico das creches e pré-escolas no Brasil. A análise do histórico dessas instituições e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu, e ainda hoje se defende, uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa [...], muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental [...]. Essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas.

Dos debates e embates, alguns consensos foram estabelecidos, tornando-se base para a definição da natureza da educação infantil e fonte de sua identidade, como, por exemplo: a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias.

Esses pressupostos e concepções têm também orientado boa parte das políticas de educação infantil, conforme podemos constatar em documentos mandatórios, como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009a), ou em documentos orientadores, como os Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006a) e os Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009b). É interessante observar como esses processos – produção de conhecimento, movimentos sociais e produção de políticas – interpelam-se e se relacionam, produzindo influências, disputas e consensos, que acabam também por modelar o que aqui estamos designando como "identidade" da educação infantil.

As recentes mudanças na legislação brasileira exemplificam bem essas relações. Em 2006, a Lei nº 11.274 ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, provocando um "encolhimento" na educação infantil; apenas três anos depois, nova mudança constitucional aconteceu, agora com a adoção da obrigatoriedade da pré-escola. Em especial, a última mudança poderá provocar alterações substanciais na educação infantil, com repercussões nos currículos, avaliação e gestão, aproximando o Brasil do que já é verificado em outros países latino-americanos: maior vinculação da pré-escola com o ensino fundamental e da creche com as políticas sociais de assistência, rompendo-se a unidade pedagógica e de gestão que tem caracterizado a institucionalização da educação infantil no Brasil.

Torna-se cada vez mais atual a questão levantada por Cerisara (1999): como transformar a educação infantil em uma etapa da educação básica sem que reproduza ou traga para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental? A essas tensões associam-se outras, relacionadas ao "retorno" dos debates acerca do papel da educação das crianças de zero a três anos nas políticas de mitigação da pobreza. Conforme mostraremos na próxima seção, recentes iniciativas governamentais tendem a repor as discussões sobre a função da educação infantil e, logo, sobre sua própria especificidade, sob o argumento de que a educação "precoce" das crianças pobres é um meio mais eficaz para romper o ciclo da pobreza e melhorar a performance dos sistemas educacionais.

Educar o cérebro, reduzir a pobreza e formar o capital humano do futuro: as "novas" tarefas da educação infantil

Em estudo[2] recente sobre a educação infantil em diversos países da América Latina, constatamos que o crescimento de matrículas nessa etapa educativa expressa uma dinâmica muito particular: observam-se uma crescente institucionalização

da educação das crianças de quatro a cinco anos nos sistemas formais de ensino e uma crescente desinstitucionalização (ou informalização) da educação das crianças de zero a três anos, que passam a ser objeto de programas vinculados às políticas de combate à pobreza, permanecendo, na maioria dos países, sob a órbita dos órgãos de assistência social.

No que se refere às concepções que orientam esses programas, apesar de suas particularidades, observa-se que são uníssonos em apregoar os efeitos positivos da "educação inicial" no "combate à pobreza". Argumenta-se que a educação das famílias e das crianças pequenas cria um "círculo virtuoso", na medida em que aumenta as oportunidades educacionais, possibilitando melhores inserções laborais no futuro (CAMPOS, 2011).

Do ponto de vista epistemológico, essas políticas e programas são orientados pela concepção de "atenção integral", referenciada em conhecimentos da neurociência e da psicologia cognitiva. Ainda, difunde-se a ideia de momento único e determinante do desenvolvimento humano, enfatizando que os primeiros anos de vida são essenciais, pois é nesse período que

> El cerebro se desarrollo y modifica por sí mismo en respuesta a la experiencia. Las neuronas y las conexiones neuronales (sinapsis) cambian dependiendo de la actividad. Para desarrollarse normalmente, cada región requiere tipos específicos de experiencias, enfocados hacia la función específica de la región [...]. Estos períodos de desarrollo se llaman críticos o sensibles.. (YOUNG; GÓMEZ, 2004, p. 188).

Discursos desse tipo fundamentam também, no Brasil, iniciativas governamentais relacionadas à educação das crianças de zero a três anos. Por exemplo, apoiada em pesquisas referenciadas na neurociência, na psicologia cognitiva e na economia, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) vem apresentando um conjunto de proposições para a formulação de políticas voltadas para a educação da "primeira infância". Seus argumentos ressaltam que "investir na infância" é não apenas um meio eficaz para combater a pobreza, como também para a formação do capital humano futuro, do qual o Brasil depende para inserir-se de modo competitivo nas economias globalizadas.[3]

Pesquisadores vinculados à Academia Brasileira de Ciências publicaram recentemente um livro intitulado *Aprendizagem infantil – uma abordagem da neurociência, da economia e da psicologia cognitiva*, em que apresentam um conjunto de recomendações para as políticas e ações governamentais para a "primeira infância" (ARAÚJO, 2011).

> De acordo com a neurobiologia, sabe-se que o desenvolvimento mais acentuado da estrutura cerebral (volume e maturação cerebral e, notadamente, sinaptogenese) ocorre nos primeiros anos de vida. Consequentemente, este é um período sensível para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem. Eventual atraso na estimulação dessa

> habilidade poderia implicar perda do melhor momento para o desenvolvimento do reconhecimento da relação grafema-fonema, tão importante para a leitura, no futuro, de palavras desconhecidas. Este fato tem sido ignorado na formulação de políticas públicas de educação. (ARAÚJO, 2011, p. 3).

Apoiando-se em teses defendidas por James Heckman, prêmio Nobel de Economia, da Universidade de Chicago, e em outros estudos de economistas brasileiros, afirma-se também que

> essa evidência se complementa pelos estudos em economia que mostram a grande rentabilidade de investimentos que ocorrem na mais tenra idade e produzem habilidades que são utilizadas para acumulação de outras habilidades ('habilidade produz habilidade'). Por exemplo, é muito difícil formar um engenheiro que não tenha desenvolvido habilidades básicas de álgebra. Estudos recentes mostram que investimentos que ocorrem entre os três e quatro anos de idade têm uma taxa de retorno de 17% ao ano, enquanto alguns programas de recuperação tardia apresentam retornos que são nulos e muitas vezes negativos (custo maior do que o benefício). (ARAÚJO, 2011, p. 4).

Por sua vez, Heckman e Cunha (2011, p. 143), correlacionando os efeitos dos investimentos em determinados estágios do desenvolvimento das crianças, concluem que,

> para os mais desfavorecidos, a política ótima é investir muito nos primeiros anos. Perfis de investimento no segundo período dão retornos muito mais sutis e levemente a favor das crianças mais favorecidas. Esta é uma manifestação da complementaridade dinâmica que produz uma compensação de equidade-eficiência que caracteriza a fase posterior de investimento, mas não o investimento inicial. É socialmente ótimo investir mais no segundo período da vida das crianças favorecidas do que nas crianças desfavorecidas. Um perfil semelhante emerge para investimentos destinados a reduzir a criminalidade global.

Dois pressupostos orientam essas proposições: a) a educação da "primeira infância" é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; e b) quanto mais cedo se educa a criança, mais "oportunidades" de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se, assim, que privações transformem-se em futura situação de iniquidade social. As "evidências" científicas sobre a inexorabilidade do desenvolvimento cerebral nos três primeiros anos de vida não encontram, no entanto, consenso nem entre pesquisadores da neurociência. Conforme Rutter (2011, p. 167),

> este conceito é errado porque: a) o crescimento do cérebro continua na vida adulta; b) experiências mais tarde na vida mostraram ter efeitos neurais. [...]. Esse processo ocorre na infância, mas também na adolescência. O tempo varia em diferentes partes do cérebro. Há também diferenças individuais no tempo. Por outro lado, há efeitos de experiências de adultos na estrutura neural.

Evidentemente, não estamos, aqui, contestando as relações entre a educação e o desenvolvimento das crianças, nem mesmo os benefícios da educação infantil para o desenvolvimento escolar futuro. Conforme alerta Sacristán (2005, p. 80),

> supor que existe uma relação entre as condições de vida, a educação e o desenvolvimento cerebral é uma coisa. Procurar estabelecer programas e técnicas muito concretas para conseguir o desenvolvimento neuronial e orientar seu curso, é definitivamente, outra bem diferente [...]. O mito sobre a importância neurológica dos três primeiros anos é a versão, que se pretende avalizar pela ciência, de um mito prévio mais geral sobre o determinismo da idade infantil para o resto da vida, que estabelece o princípio de que 'é de menino que se torce o pepino'.

Considerações finais

A construção da identidade pedagógica e social da educação infantil resulta de um complexo e multifacetado processo, convergindo múltiplas referências de identidade; assim, dos movimentos sociais às mudanças nas concepções acerca das crianças e de sua infância, materializadas nas produções científicas e nas representações sociais que medeiam as relações com os adultos, a educação das crianças pequenas define-se e redefine-se constantemente. A afirmação da criança como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988, bem como a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, inaugurou uma nova institucionalidade, colocando o Brasil como um dos países latino-americanos que mais avançaram nesse campo. Contudo, este é um processo híbrido, confrontado pelas origens históricas das creches e pré-escolas e pelos paradoxos do presente.

As desigualdades sociais exprimem-se, também, nas desigualdades educacionais, porém as iniciativas governamentais têm sido tímidas em mudar esse quadro. Ao contrário, causam preocupação iniciativas como as da SAE, conforme explicitamos anteriormente, que, apoiadas em concepções que associam os estudos da neurociência com as análises economicistas, abrem a possibilidade para a promoção de modalidades "flexíveis" e "alternativas" no âmbito da educação infantil, como solução para os municípios responderem ao seguinte problema: aumentar o atendimento das crianças de zero a três anos, com custos reduzidos, uma vez que a prioridade será o atendimento da pré-escola, tornada obrigatória. Usa-se como justificativa para essas proposições a necessidade de "customizar" as políticas sociais, o que, em linguagem comum, significa "fazer mais com menos", ou seja, trata-se de uma estratégia para a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, num período em que a política macroeconômica avança em austeridade fiscal.

A ideia de customização também se espraia para uma proposta de metodologia de trabalho com as crianças: a elaboração de programas individualizados de estimulação cognitiva, elaborados com base em necessidades identificadas a partir da avaliação do seu desenvolvimento sociocognitivo. Os resultados dessas avaliações (periodicamente realizadas) também podem ser usados para verificar a eficiência/eficácia do trabalho institucional. Além disso, essas avaliações podem oportunizar mais eficácia ao trabalho dos professores, na medida em que proporcionam informações precisas sobre as necessidades de cada criança e, logo, sobre as atividades que os professores devem executar.

Ressalte-se que essas propostas não têm como foco as crianças de quatro a cinco anos, isto porque, incluída no âmbito da escolarização obrigatória, a pré-escola tende a aproximar-se cada vez mais da lógica do ensino fundamental. Outro movimento delineia-se para esse segmento etário: a definição das expectativas de aprendizagem, base para as políticas de avaliação da educação básica e para os currículos escolares. As recentes informações do MEC sobre a elaboração de currículos nacionais parecem apontar para isso.

De fato, a implementação da obrigatoriedade da pré-escola oferece-nos vários desafios e tensões, que requerem respostas acadêmicas e políticas para aprofundar os avanços conquistados e não, contrariamente, retornar a "modelos importados", cujos efeitos já são bem conhecidos. Os argumentos dos economistas sobre a rentabilidade dos investimentos na infância e as necessidades das elites dominantes em formar a força de trabalho futura parecem estar motivando o empresariado a intervir fortemente na agenda educacional.

Portanto, a identidade da educação infantil é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas especificidades, tais como: função de cuidado e de educação; suas relações com as esferas privada (das famílias) e pública (das instituições educacionais); vinculação com as políticas sociais de educação e assistência, estando "junto sem ser igual" (SOUZA, 2008); e a relação com o ensino fundamental, para citar algumas bem proeminentes. Na verdade, os novos embates atualizam velhas tensões, ao mesmo tempo que integram novos elementos, como é o caso da obrigatoriedade da pré-escola; sua consolidação como primeira etapa da educação básica, sustentada pelas concepções que orientam os debates da área, dependerá da nossa capacidade de enfrentar os embates e de construir os diálogos com aqueles que, historicamente, têm se posicionado a favor da efetiva democratização da educação no Brasil.

Notas

1 Da assistência religiosa à científica, dos juristas aos empresários, dos educadores aos economistas e psicólogos, dos movimentos sociais aos científicos a educação das crianças pequenas tem sido delimitada a partir dessas diferentes fontes identitárias.

2 Trata-se de resultados de pesquisas por mim coordenadas, financiadas pelo CNPq, desenvolvidas em vários países da América Latina: *Políticas educativas para a Primeira Infância no Cone Sul – entre o público e o privado*, concluída em 2010; e *Políticas de Educação Infantil na América Latina - da conformação a transformação: um estudo sobre a educação das crianças pequenas na Bolívia, Equador e Venezuela*, em andamento.

3 Referimo-nos ao seminário *Cidadão do futuro: políticas para o desenvolvimento da primeira infância*, promovido pela SAE, em 26 e 27/10/2011. Além disso, destacam-se o seminário *Early childhood: the international and Brazilian experience*, com programação e palestrantes comuns aos do primeiro, promovido no mesmo período pela Fundação Getulio Vargas (20 e 21/10/2011); e o *Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância*, realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Todos esses eventos foram orientados por palestrantes estrangeiros e brasileiros, com predomínio de abordagens referenciadas na economia e na neurociência.

Recebido em outubro 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Referências

ARAÚJO, Aloísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8**, de 7 de julho de 2011. Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil. Brasília: CNE, 2011.

CAMPOS, Roselane F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010.

_____. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

DIKER, Gabriela. **El nivel inicial**. Un nivel de enseñanza joven que interroga la identidad escolar e interpela al estado. [2002]. Disponível em: <http://www.educared.org/c/document_library/get_file?p_l_id=12484004&folderId=12484098&name=DLFE-20727.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 4 dez. 2011.

HECKMAN, James; CUNHA, Flávio. Understanding the sources of and solutions to human inequality. In: ARAÚJO, Aluísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 139-145.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil no Brasil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROCHA, E. A. C. Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 22, p. 61-74, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-LDB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

RUTTER, Michael. Early child development: myths & substance. In: ARAÚJO, Aluísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 167-171.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Gizele. Educação da infância – estar junto sem ser igual: Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

YOUNG, Mary Eermining; GÓMEZ, Gaby Fuljimoto. Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. **Revista Acción Pedagógica**, v. 13, n. 2, p. 186-198, 2004.

Early Childhood Education
Policies and identity

ABSTRACT: This study sets out to discuss the identity of early childhood education, considering its institutionalization as the first stage of basic education. This process is caught between its historical origins and the contradictions of the moment. Government proposals for socio-educational policies of a compensatory nature for nursery schools and the implementation of mandatory pre-schooling could lead to changes in the functions of early childhood education, such as those proposed in the legislation, and this could also mean a new shape to its own identity.

Keywords: Early Childhood Education. Identity of early childhood education. Specificity of early childhood education.

Education Infantile
Politiques et identité

RÉSUMÉ: Notre objectif est de discuter l'identité de l'éducation infantile, considérant son institutionnalisation comme la première étape de l'éducation de base. C'est un processus tendu du fait de ses origines historiques et des contradictions du temps présent. Les propositions gouvernementales visant des politiques socio-éducatives compensatoires avec la crèche et la mise en place de l'obligation de la maternelle peuvent conduire à des changements dans les fonctions de l'éducation infantile, tels que proposés par la législation, ce qui pourrait amener aussi une redéfinition de sa propre identité.

Mots-clés: Education infantile. Identité de l'éducation infantile. Spécificité de l'éducation infantile.

Educación infantil
Políticas e identidad

RESUMEN: Nuestro objetivo es discutir la identidad de la educación infantil, considerando su institucionalización como la primera etapa de la educación básica. Este es un proceso tensionado por sus orígenes históricas y por las contradicciones del tiempo presente. Las propuestas gubernamentales tienen como objetivo las políticas socioeducativas del tipo compensatorio para el jardín de infancia y la implementación de la obligatoriedad del preescolar pueden producir cambios en las funciones de la educación infantil, tal como propuestas en la legislación, lo que también podría traer nuevas formas a su propia identidad.

Palabras clave: Educación infantil. Identidad de la educación infantil. Especificidad de la educación infantil.

A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil

Marcelo Soares Pereira da Silva*

RESUMO: O artigo busca analisar algumas alterações na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para apreender desafios e perspectivas do direito à educação infantil. Nessa etapa da educação, a consolidação do direito à educação de qualidade, democrática, com a garantia de condições dignas de trabalho nas instituições educativas, demanda novas políticas por parte do Estado brasileiro. Analisam-se as mudanças promovidas pelas emendas constitucionais nos 53, 2006 e 59, 2009, além de modificações introduzidas na LDB.

Palavras-chave: Educação infantil. Política educacional. Legislação de ensino.

Introdução

A afirmação da educação como direito impõe permanente e intensa luta em diferentes campos, âmbitos e dimensões. Sua conquista exige que a sociedade, por diferentes movimentos, setores, grupos e classes, esteja em constante vigilância para que se traduza em políticas efetivas de condições cada vez mais adequadas e permanentes ao seu pleno desenvolvimento; políticas que se orientem pela perspectiva da universalização da educação básica de qualidade, socialmente referenciada, sustentada pela gestão democrática dos sistemas, redes e unidades escolares, em que estejam asseguradas condições de trabalho que propiciem e fortaleçam o trabalho coletivo, a ação colegiada e a atuação colaborativa no cotidiano das instituições escolares.

* Doutor em Educação e Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail*: <marcelospsilva@hotmail.com.br>.

Uma das dimensões na educação como direito é a de se fazer assegurar, no arcabouço normativo que a regula, fundamentos, princípios, diretrizes e orientações, definindo com mais precisão as obrigações e responsabilidades do Estado. Assegurar na letra da lei qualquer direito ou dever não significa que sua efetividade realizou-se ou se realizará; no entanto, trata-se de um passo importante para que a sociedade faça avançar sempre mais suas lutas e conquistas de afirmação da educação como direito básico e fundamental, especialmente quando tais inscrições vêm a consolidar princípios e políticas afirmados, apenas, enquanto opções de determinado grupo ou partido no poder, configurando-se como políticas de governo, longe de assumirem o estatuto de políticas de Estado.

Esta perspectiva faz-se pertinente quando nos debruçamos de modo mais específico sobre a educação infantil, primeira etapa da educação básica. Na legislação educacional, a educação da criança pequena de zero a seis anos, como responsabilidade do Estado, é uma realidade relativamente recente na sociedade brasileira e ainda exige inúmeros esforços para que sua efetividade se materialize, historicamente. Aliás, foi apenas com a Constituição Federal (CF) de 1988 que a educação infantil começou a ser definida como responsabilidade do Estado, pois, até então, essa etapa da escolarização das crianças de zero a seis anos não estava regulamentada de modo mais preciso e objetivo. Para que possamos avançar sempre mais, é preciso situar com clareza os passos dados, as conquistas alcançadas.

Localizamos algumas das principais conquistas alcançadas pela sociedade brasileira na legislação atual, tomando como referência as mudanças recentes promovidas na CF e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) e apresentamos uma reflexão sobre essas mudanças, assinalando para a necessidade de formulação de novas políticas para a educação infantil. Para tanto, toma-se como ponto de análise os contornos que o campo da educação assumiu na CF, a partir das emendas constitucionais (EC) nºs 53, 2006 e 59, de 2009, de modo a apreender e compreender seu significado, possibilidades e limitações em relação à educação infantil.

As emendas, ao inscrever no texto constitucional novos direitos fundamentais em relação à educação, criam condições para que se possa avançar, cada vez mais, nas políticas públicas, que devem dar materialidade histórica a esses direitos. Ao mesmo tempo, abrem novos espaços de luta para que as políticas se configurem em mecanismos importantes no fortalecimento da escola pública de qualidade, laica, gratuita e comprometida com a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária, desafio maior a ser conquistado pela sociedade.

As mudanças na CF e na LDB e suas implicações

A CF de 1988 apresentou, no período de 2003 a 2010, grandes mudanças no campo da educação. Novos preceitos constitucionais e direitos fundamentais foram inscritos na Carta Magna, expressando, de um lado, importantes conquistas por parte de diferentes segmentos sociais e, de outro, a tentativa de se afirmar de modo mais duradouro e permanente, a partir de sua inscrição na lei maior do País, políticas e práticas que vinham sendo implementadas. As alterações promovidas na CF pela EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, dizem respeito, principalmente, ao campo do financiamento da educação básica, com a criação do Fundeb, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela EC nº 14, de 12 de setembro de 1996, que tinha uma vigência de dez anos.

Com o Fundeb, tem-se a consolidação de uma política de financiamento da educação marcada pela subvinculação de recursos já previstos para esse campo, ao mesmo tempo que tal política é estendida para toda a educação básica e não apenas para o ensino fundamental. Esta, aliás, era uma das principais reivindicações de diferentes setores da sociedade, desde a discussão da EC nº 14, de 1996. Como bem demonstra Oliveira (2009), já em 1995, aparecem os primeiros projetos de EC, propondo a criação de um fundo específico para a educação básica, por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 233, de 1995, do então deputado Pedro Wilson. No entanto, somente com a EC nº 53, de 2006, que alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tal proposta foi finalmente inscrita na CF. A nova redação do *caput* desse artigo e de seu inciso I passou a ser a seguinte:

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I – a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de natureza contábil. (BRASIL, 2006a).

Quanto ao financiamento da educação básica, além das alterações até aqui destacadas, outras mudanças merecem ser apreciadas, como:

» a vigência do fundo passou a ser de 14 anos e não mais de 10, como era o caso do Fundef;

» houve alterações nas fontes de recursos que compõem o Fundeb no sentido de que, de um lado, num período de três anos, haveria uma gradual ampliação do percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios de 15 para 20% das seguintes fontes: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), proporcional às exportações (IPIexp); e desoneração de exportações. Por outro lado, além dessas fontes, já previstas no contexto do Fundef, na sua composição, passou a ser considerado o mesmo percentual de 20% sobre o Imposto de Transmissão *Causa Mortis* e Doação (ITCMD), o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e a quota-parte de 50% do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) devida aos municípios;

» houve uma especificação mais clara sobre os valores a serem complementados pela União aos estados, Distrito Federal e municípios, de modo que, num período de três anos, ou seja, a partir de 2010, essa complementação deveria chegar a 10% do total arrecadado para o fundo. Além disso, o novo texto constitucional deixou explicitado que os recursos do salário-educação não poderiam ser utilizados para fins de custeio dessa complementação da União ao Fundeb e definiu que o não cumprimento das novas determinações relativas à complementação da União passaria a ser caracterizado como *crime de responsabilidade* por parte da autoridade competente que o tenha cometido;

» ampliaram-se as diferenciações do valor mínimo nacional por aluno/ano, que passou a contemplar 13 realidades educacionais: educação infantil (zero a três anos), educação infantil (pré-escola), séries iniciais urbanas, séries iniciais rurais; quatro séries finais urbanas, quatro séries finais rurais, ensino médio urbano, ensino médio rural, ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, educação especial e educação indígena e de quilombolas.

Com efeito, observa-se que na EC nº 53, de 2006, ao contrário do que ocorrera dez anos antes, houve a preocupação em detalhar um pouco mais alguns dos mecanismos operacionais de sua implementação, o que, em certa medida, restringiu a

margem de manobra do Poder Executivo. No entanto, a EC em análise traz para o texto constitucional outras mudanças importantes, que dizem respeito não apenas ao financiamento, mas também à afirmação da educação como direito fundamental.

Na nova redação dada pela EC, o Fundeb ampliou não apenas sua abrangência aos níveis e modalidades de ensino atendidos – toda a educação básica –, como também aos profissionais a serem contemplados com seus recursos, dentro de uma política de valorização profissional. Isso se evidencia na medida em que, agora, na aplicação do Fundeb, dever-se-á considerar os "profissionais da educação", em contraposição ao que estabelecia a EC nº 14, de 1996, cuja redação remetia apenas aos "profissionais do magistério". Com efeito, a nova formulação, mais do que apenas uma mudança semântica, fortalece as lutas e políticas que reconhecem que, na escola, atuam não apenas profissionais ligados ao *ensino* em seu sentido restrito, implicando a compreensão de que a educação escolar envolve e demanda a atuação de outros profissionais que também garantem e viabilizam os processos educativos desenvolvidos, inclusive os processos de ensino; é o caso dos profissionais vinculados à educação infantil, ao apoio pedagógico ao professor e aos serviços administrativos da escola. Há, pois, no horizonte, uma nova visão da escola e de quem nela trabalha. Ainda no que se refere aos profissionais da educação, a EC nº 53, de 2006 traz importantes alterações também nas disposições permanentes do texto constitucional – ou parte dogmática.

Avançando um pouco mais na análise do texto constitucional, encontramos as seguintes alterações na redação no art. 206, em seus incisos V e VIII, esse último incluído pela EC em análise:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> [...]
>
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título, aos das redes públicas;
>
> [...]
>
> VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
>
> Parágrafo único. A lei disporá sobre a categoria de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006a).

Mais uma vez, observa-se que o texto constitucional coloca no horizonte das garantias dos direitos fundamentais não apenas a valorização dos "profissionais do ensino" e planos de carreira somente para o "magistério público", como preconizado na

EC nº 14, de 1996, que instituiu o Fundef, mas a perspectiva da valorização e dos planos de carreira, contemplando todos os profissionais da educação escolar. Ou seja, a partir da nova redação, caberá aos entes federados – União, estados, Distrito Federal e municípios – colocar com maior agilidade e responsabilidade, em sua agenda política e administrativa, a implementação de planos de carreira e ações de formação e valorização para todos aqueles que dão sustentação aos processos de trabalho na escola pública.

Por sua vez, o inciso VIII, incluído pela EC nº 53, de 2006, reposicionou o tema "piso salarial" para os trabalhadores em educação. Isso porque, por um lado, esse tema, na redação anterior introduzida pela EC nº 14, de 1996, era restrito aos chamados "profissionais do ensino", limitando-se, portanto, a um segmento muito específico daqueles que trabalham e realizam a educação e os processos educativos na escola; por outro, estava posto como uma exigência genérica, de um *piso salarial profissional*, o que produzia um amplo espectro de interpretação sobre esse dispositivo constitucional, remetendo-o para um campo de disputa ainda mais complexo e contraditório, pois se afirmava que não era possível tratar de tal tema na perspectiva de se definir um ***piso salarial nacional***, em respeito à autonomia dos entes federados. Com a nova redação dada pela EC nº 53, de 2006, em que se introduzem no art. 206 o novo inciso VIII e seu parágrafo único, esse campo de disputa fica eliminado no âmbito do texto constitucional. Agora, não há mais dúvidas: o piso salarial é de caráter *nacional* e as bases para a sua regulamentação deverão ser estabelecidas em lei federal.

Tal regulamentação deu-se por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Os debates e embates em torno dessa lei foram bastante intensos e, somente em 24 de agosto de 2011, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade dessa norma, porém, sem uma decisão final quanto à carga horária de 1/3 da jornada de trabalho a ser destinada para outras atividades que não aquelas referentes à interação com os educandos, as chamadas *horas-atividades*.

Sem dúvida, ainda são longos o caminho a ser percorrido e as lutas a serem travadas pela consolidação do piso salarial nacional. No entanto, é preciso reconhecer que o fato de esse piso salarial profissional estar inscrito na CF e regulamentado em lei federal faz com que os trabalhadores da educação e os profissionais do magistério público possam avançar em sua mobilização e organização, na direção do cumprimento do que está expresso na letra da lei. A etapa de se buscar que tais preceitos estivessem inscritos em nossa legislação está vencida, mas o desafio de dar materialidade histórica a essa inscrição demanda que continuemos mobilizados. Essa mobilização justifica-se, também, pelo fato de que permanece o silêncio legal sobre a regulamentação e a definição de orientações na valorização dos profissionais da educação que atuam no apoio técnico e administrativo ao ensino, como é o caso dos chamados "funcionários de escola" e dos "auxiliares" ou "educadores" na educação infantil.

Do mesmo modo, especificamente em relação à educação infantil, defrontamo-nos com muitos sistemas e redes de ensino com situações e práticas que colocam os profissionais dessa etapa da educação básica em carreiras profissionais distintas da carreira dos profissionais da educação. É outro grande embate que a sociedade brasileira deverá enfrentar no processo de discussão e elaboração dos novos planos de carreira, aliado ao cumprimento da lei que estabeleceu o piso salarial profissional nacional para a educação.

É urgente e fundamental que se assegure a todos os trabalhadores que atuam na educação infantil o reconhecimento como profissional da educação, pois a natureza do seu trabalho, o espaço institucional onde atuam e a formação requerida são os mesmos dos demais profissionais. Isso se confirma, ainda mais, quando voltamos o olhar para as alterações ocorridas na LDB a partir de 2009[1], quando o art. 61 passou a ter a seguinte formulação:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
>
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
>
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
>
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996).

Ao lado das alterações até aqui destacadas, a EC nº 53, de 2006 trouxe alterações significativas para reposicionar a responsabilidade do Estado frente à educação básica, especialmente no que se refere à educação infantil. Isso se evidencia quando nos detemos nas mudanças promovidas no art. 30 de nossa Carta Magna. A redação em vigor até 2006 era a seguinte:

> Art. 30. Compete aos Municípios:
>
> [...]
>
> VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;
>
> [...]. (BRASIL, 1988).

Com a EC em análise, a nova redação desse inciso passou a ser a seguinte: "[...] VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; [...]." (BRASIL, 2006a).

Como se observa, essa EC alterou a competência do município, que agora deve se organizar para assegurar não apenas programas que atinjam a educação pré-escolar, como preconizado anteriormente, mas também programas e ações relativas à creche, que envolve as crianças de zero a três anos de idade, portanto abrangendo toda a educação infantil. Ou seja, anteriormente, a responsabilidade do Estado, por meio do município, abrangia apenas a educação pré-escolar e o ensino fundamental. Essa mudança é bastante significativa, na medida em que a educação escolar de toda a infância, ou seja, de zero a dez anos, passou a ser de responsabilidade do Estado, aqui representado pelo município. Esse fato situa a educação infantil, no que se refere ao direito à educação, em patamares bem mais avançados, em termos de conquista social, do que a redação vigente até a aprovação dessa EC.

Com efeito, quando nos detemos sobre outras alterações promovidas no texto constitucional pela EC nº 53, de 2006, combinadas com as mudanças promovidas pela EC nº 59, de 2009, percebemos que novos marcos começaram a ser estabelecidos em relação ao papel do Estado frente à educação básica. Isso fica mais evidenciado diante da nova redação do art. 208 e de alguns de seus incisos alterados por essas emendas. Esse artigo trata precisamente do *dever do Estado* frente à educação; os incisos I, IV e VII tinham a seguinte formulação:

> Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria; (E. C. Nº 14/1996)
>
> [...]
>
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.
>
> [...]
>
> VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Com as ECs nºs 53,de 2006 e 59, de 2009, esses incisos passaram a ter a seguinte redação:

> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos a que a ela não tiveram acesso na idade própria;
>
> [...] (BRASIL, 2009a).
>
> [...]

> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
>
> [...]. (BRASIL, 2006a).
>
> [...]
>
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
>
> [...]. (BRASIL, 2009a).

Pelas mudanças promovidas no inciso I do art. 208, a obrigatoriedade do Estado na oferta de educação gratuita passou a abranger desde a educação infantil até o ensino médio, uma vez que o novo texto constitucional define como responsabilidade do Estado a garantia não apenas do ensino fundamental, como o estabelecido anteriormente, mas, agora, de toda a educação básica dos quatro aos 17 anos, inclusive para os que "não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009a). Essa alteração coloca novos patamares de responsabilização em relação à educação básica, principalmente para os governos municipais, estaduais e do Distrito Federal, a quem cabe a responsabilidade maior de garantir a oferta de vagas desse nível de ensino, em todas as suas etapas – educação infantil, no caso das crianças de quatro e cinco anos; ensino fundamental, para as crianças dos seis aos 14 anos; e ensino médio, para os adolescentes dos 15 aos 17 anos.

Por sua vez, com a nova redação do inciso IV dada pela EC nº 53, de 1996, a duração da educação infantil e, por desdobramento, também do ensino fundamental, foi alterada, uma vez que, na medida em que a educação infantil passou a alcançar as crianças com até cinco anos de idade, isso trouxe como consequência o ensino fundamental passar a contemplar as crianças a partir dos seis anos de idade.

Nesse contexto, a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental tem sido objeto de inúmeras controvérsias. Uma refere-se à chamada "data de corte", ou seja, até qual período do ano letivo a criança teria que completar essa idade para poder ser matriculada no ensino fundamental. O posicionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem sido de que essa "data de corte" deve ser 31 de março[2]. A criança que vier a completar seis anos após esta deve ter assegurada vaga e matrícula no último ano da pré-escola; portanto, na educação infantil. No entanto, essa posição do CNE não é consensual e alguns conselhos estaduais têm estabelecido outras datas de referência[3].

A nova realidade traz desdobramentos, também, para os dois últimos anos da educação infantil, de um lado, porque os municípios terão que se estruturar e organizar de modo mais efetivo para assegurar a universalização do atendimento, com qualidade, o que exigirá fortes investimentos em infraestrutura, equipamentos,

mobiliário, material pedagógico e, especialmente, na formação e qualificação dos profissionais da educação infantil, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada; de outro, porque exigirá a formulação de novas orientações e diretrizes pedagógicas que considerem que esse momento do processo educativo escolar mostra-se relativamente breve, ou seja, de apenas dois anos. Isso, certamente, implica que seja cada vez mais clara e precisa a delimitação de sua natureza, abrangência e das especificidades do trabalho educativo a ser desenvolvido nessa etapa da escolarização da criança, de modo a evitar práticas que conduzam a processos educativos que neguem a dimensão lúdica, criadora e criativa inerente ao trabalho na educação infantil.

De outra parte, a nova redação do inciso VII do art. 208, redigida pela EC nº 53, de 2006, ampliou o dever do Estado em relação aos chamados "programas suplementares", os quais, agora, devem abranger toda a educação básica e não apenas o ensino fundamental. Com isso, os governos passam a ter que conceber e organizar as ações relativas ao "material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 2006a), para atender à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Esta é uma alteração importante, na medida em que programas e ações nessas áreas têm um papel no desenvolvimento do ensino e, em algumas regiões do País, contribuem no acesso e permanência do aluno na escola, como é o caso dos programas de transporte e alimentação escolar.

Vale ressaltar que, especificamente em relação a *material didático-escolar* para a educação infantil, a nova exigência do texto constitucional implicará grandes esforços por parte do Estado, pois o Brasil não possui nenhuma política nessa área. Por certo, há de se reconhecer os significativos avanços alcançados em programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que já funciona com o objetivo de fazer chegar às escolas públicas livros didáticos a todos os alunos do ensino fundamental e médio. Uma vez que a natureza e características do material didático requerido pela educação infantil são as mesmas do livro didático de outras etapas do ensino, é urgente que se formulem políticas e diretrizes em torno de questão tão relevante para a melhoria permanente do trabalho nessa etapa.

Em consonância com essas alterações, também o inciso XXV do art. 7º teve sua redação revista, passando a ter a seguinte formulação: "[...] XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; [...]." (BRASIL, 2006a). Também a LDB já tivera sua formulação alterada quando, em 2006, o art. 32 passou a ter a seguinte redação[4]:

> "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]." (BRASIL, 1996a). Com essa formulação, a LDB manteve-se coerente com o novo preceito constitucional.

Outro artigo que teve alterações promovidas tanto pela EC nº 53, de 2006 quanto pela EC nº 59, de 2009 foi o art. 211, que trata do regime de colaboração entre os entes federados. Aqui, com a primeira emenda citada, foi introduzido o parágrafo 5º no artigo, com a seguinte redação:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
>
> [...]
>
> § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 2006a).

Na perspectiva da afirmação do direito à educação e da educação como direito, essa inclusão tem um significado político fundamental, uma vez que deixa inscrito na Carta Magna que a prioridade na oferta do "ensino regular" deve envolver toda a "educação básica pública", o que contribui para romper aquelas concepções e práticas políticas que tendem a focalizar determinada etapa da educação básica. Esta tem sido uma das marcas históricas da trajetória da educação brasileira, como demonstra, por exemplo, a nossa experiência recente com o Fundef, com o PNLD e com o Programa de Alimentação Escolar, mais conhecido como "merenda escolar", que tomavam como foco prioritário de atendimento o ensino fundamental. Esse desenho de política educacional hoje já não encontra mais respaldo constitucional.

Por sua vez, ainda no art. 211, por meio da EC nº 59, de2009, há um reposicionamento da União em relação à construção do regime de colaboração entre os entes federados, tendo em vista as alterações promovidas no parágrafo 4º desse artigo. A redação vigente até 2009 era a seguinte: "§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório." (BRASIL, 1988). Com a nova formulação, esse parágrafo ficou assim redigido: "§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório." (BRASIL, 2009a).

Com a nova redação, a União é convocada a participar na construção do regime de colaboração, juntamente aos demais entes federados. Era uma grave lacuna no texto constitucional em vigor, até 2009. A ausência da União na articulação entre municípios, estados e Distrito Federal constituía – e, em boa medida, ainda constitui – um forte entrave para que o regime de colaboração entre os entes pudesse se definir. O caminho a percorrer nessa direção ainda é longo, pois o Brasil não possui sólidas experiências de desenvolvimento e organização articulada do Estado e das políticas públicas, em especial, no campo da educação. Predomina no País uma

significativa tradição no sentido de esse desenvolvimento orientar-se, principalmente, pelos grupos políticos locais e pelas forças que eles representam. A inserção da União na construção do regime de colaboração entre os entes da Federação passou a estar inscrita como obrigação básica dessa instância de governo, passo importante para superar essa tradição.

Além disso, a consolidação de um regime de colaboração que articule de modo efetivo a atuação dos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal é requisito indispensável para que se realize o enfrentamento do desafio da universalização da educação pública para as crianças e jovens dos quatro aos 17 anos. A referência para essa consolidação deve ser a de uma educação de qualidade, democrática, com condições dignas de trabalho e funcionamento das instituições educativas, e isso se aplica, em especial, quando temos como horizonte a educação infantil em nosso país.

À guisa de conclusão

As análises aqui empreendidas indicam que alguns avanços foram alcançados pela sociedade brasileira para delimitar com mais clareza e precisão as responsabilidades do Estado frente à educação básica. Ao mesmo tempo, informam que novos direitos foram inscritos no texto constitucional e na LDB, para ampliar o direito ao acesso à educação pública em todas as etapas da educação básica.

Começam a se delinear, de modo cada vez mais consistente, no âmbito do texto constitucional e do arcabouço normativo que define as diretrizes e bases da educação nacional, os contornos e exigências para que a sociedade brasileira avance na efetiva realização do direito à educação e de uma educação pública de qualidade; um direito que seja cada vez mais universal e para todos os brasileiros.

Entretanto, a materialização histórica dos direitos inscritos nos textos legais demanda que novos programas, projetos e ações expressem novas políticas para o campo educacional, de modo a assegurar que a realização de uma educação pública, de qualidade, democrática e igualitária consolide-se em nosso país. Essa demanda mostra-se ainda maior quando voltamos o olhar para a realidade da educação infantil, que está a exigir esforços crescentes por parte do Estado brasileiro, na perspectiva de assegurar as condições requeridas para o desenvolvimento de processos educativos de qualidade também nessa etapa da educação básica.

Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Alteração promovida a partir da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.

2 Sobre esse posicionamento do CNE, ver Parecer CNE/CEB nº 6, de 2005, Resolução CNE/CEB nº 3, de 2005, Parecer CNE/CEB nº 18, de 2005, Parecer CNE/CEB nº 39, de 2006, Parecer CNE/CEB nº 41, de 2006, Parecer CNE/CEB nº 45, de 2006, Parecer CNE/CEB nº 7, de 2007, Parecer CNE/CEB nº 22, de 2009, Resolução CNE/CEB nº 1, de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7, de 2010.

3 A título de ilustração sobre essa diversidade de posicionamento, pode-se consultar a Deliberação CEE nº 73, de 2008, a Indicação nº 73, de 2008, o Parecer CEE nº 313, de 2008 e a Indicação nº 76, de 2008 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

4 Alteração promovida a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6, 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2005a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2005b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 out. 2005c.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006a.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2007b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 2007c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2007d.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, *Brasília, 7 ago. 2009b.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010c.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **As políticas educacionais entre o FUNDEF e o FUNDEB**. Disponível em*: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/311.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2009.*

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 73, de 2 de abril de 2008. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 3 abr. 2008a.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 73, de 2 de abril de 2008. Diretrizes e orientações sobre o Ensino Fundamental de 9 Anos diante da Lei Federal n°. 11.494/07, sobre o Fundeb. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 3 abr. 2008b.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 313, de 4 de junho de 2008. Duração do ensino fundamental – Ampliação do ensino obrigatório. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 5 jun. 2008c.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 76, de 1 de outubro de 2008. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 2 out. 2008d.

Brazilian Legislation and Changes in Early Childhood Education

ABSTRACT: This paper analyzes certain changes in the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), in order to understand the challenges and gain a perspective on the right to early childhood education. At this educational phase, the consolidation of the right to a quality democratic education, with a guarantee of decent work conditions in educational institutions, creates new political demands for the Brazilian State. The changes promoted by Constitutional Amendments 53 (2006) and 59 (2009), and modifications introduced by the LDB are analyzed.

Keywords: Early childhood education. Educational policy. Educational legislation.

La législation brésilienne et les changements dans l'éducation infantile

RÉSUMÉ: L'article cherche à analyser certaines altérations dans la Constitution Fédérale et dans la Loi d'Orientations et de Fondements de l'Education Nationale (LDB) afin d'appréhender les défis et les perspectives du droit à l'éducation infantile. A cette étape de l'éducation, la consolidation du droit à l'éducation de qualité, démocratique, avec la garantie de conditions de travail dignes dans les institutions éducatives appelle de nouvelles politiques de la part de l'Etat Brésilien. Sont analysés les changements promus par les amendements constitutionnels n° 53, n° 2006 et n° 59, en plus des modifications introduites dans la LDB.

*Mots-clés***:** Education infantile. Politique éducationnelle. Législation de l'enseignement.

La legislación brasileña y los cambios en la educación infantil

RESUMEN: El artículo busca analizar algunas alteraciones en la Constitución Federal y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), para alcanzar desafíos y perspectivas del derecho a la educación infantil. En esa etapa de la educación, la consolidación del derecho a la educación de calidad democrática, con la garantía de condiciones dignas de trabajo en las instituciones educativas, demanda nuevas políticas por parte del Estado brasileño. Se analizan los cambios promovidos por las enmiendas constitucionales n^{os} 53, 2006 y 59, 2009, además de modificaciones introducidas en la LDB.

Palabras clave: Educación infantil. Política educacional. Legislación de la enseñanza.

Obrigatoriedade escolar na educação infantil

Lívia Maria Fraga Vieira*

RESUMO: O artigo pretende discutir alguns desafios da implementação da obrigatoriedade escolar na educação infantil para crianças a partir de quatro anos de idade, relevando a situação atual da oferta de creches e pré-escolas, e algumas características da organização dos sistemas de ensino no País, sobretudo as relacionadas ao financiamento e aos profissionais. É uma problematização de caráter preliminar, diante da novidade da legislação. Duas questões são especialmente inquietantes na nova realidade: evitar a cisão da creche e da pré-escola e o ingresso precoce de crianças na pré-escola e no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino.

Palavras-chave: Educação infantil. Obrigatoriedade escolar. Plano Nacional de Educação.

Pretendemos discutir alguns desafios na implementação da obrigatoriedade escolar na educação infantil para crianças a partir de quatro anos de idade, relevando a situação atual da oferta de creches e pré-escolas, e algumas características da organização dos sistemas de ensino, sobretudo as relacionadas ao financiamento e aos profissionais. Trata-se de uma problematização de caráter preliminar, diante da novidade da legislação.

A discussão dessa questão deve considerar toda a educação infantil, não somente a pré-escola e a criança de quatro e cinco anos, mas também a creche e a criança de zero a três anos. A relação com o ensino fundamental deve igualmente ser levada em conta, pois a adoção de políticas para uma etapa ou segmento da educação pode gerar efeitos promissores ou retrocessos em outras etapas ou segmentos, como mostram alguns estudos históricos (PETITAT, 1994; VIEIRA, 2010a) e os dados de observação da realidade do atendimento nos municípios brasileiros.

* Professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail*: < liviafraga@globo.com>.

Os desafios da obrigatoriedade escolar na educação infantil estão em debate e envolvem o posicionamento e a interlocução de diferentes atores sociais, dos quais se destacam o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Nacional Primeira Infância, associações e entidades acadêmicas e sindicais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd], Associação Nacional de Política e Administração da Educação [Anpae], Centro de Estudos de Direito Econômico e Social [Cedes], Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [Anfope], Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação [CNTE], Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino [Contee] etc.), o Congresso Nacional, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). Os debates acontecem oportunamente no contexto da tramitação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional, em torno do substitutivo ao Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 2010, originalmente encaminhado pelo MEC, no qual estarão definidas as metas e as estratégias de oferta educacional e de financiamento, bem como de formação e valorização dos profissionais para o decênio 2011-2020.

O tema tem suscitado, igualmente, a produção político-acadêmica. Duas publicações recentes tomaram como foco a extensão da obrigatoriedade escolar no Brasil: o periódico Retratos da escola (nº 7, de 2010), editado pela CNTE (CAMPOS, 2010), e o caderno Insumos para o debate 2, que tratou da "Emenda Constitucional nº 59 e a educação infantil: impactos e perspectivas", editado em 2010 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Em 2009, o GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos, da ANPEd, encomendou trabalho sobre o tema e apresentou moção crítica, aprovada em Assembleia Geral da 32ª Reunião Anual. E Pinto e Alves (2011) analisam o impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Depois de apresentar o conteúdo da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009 e alguns aspectos do projeto do novo PNE, o primeiro grande desafio é democratizar e universalizar o acesso, baseado na concepção de educação infantil construída nos últimos 30 anos no Brasil, corrigindo distorções e atenuando desigualdades. Ter pré-escola para todos já era a meta do PNE, desde 2001, mas como garanti-la com a qualidade necessária para respeitar e efetivar os direitos das crianças de zero a cinco anos de idade à educação, resguardados os riscos da massificação? Isso implica certamente garantir o financiamento, de acordo com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)[1], e estabelecer políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, constituindo-se outros desafios a serem enfrentados.

Duas questões são especialmente desafiantes na nova realidade: evitar a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como "atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância", abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação[2]; e evitar o ingresso precoce de crianças na pré-escola e no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino.

A EC nº 59, de novembro de 2009, e o novo PNE

A aprovação da EC nº 59, de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de quatro a 17 anos, incluindo, doravante, crianças e jovens que frequentam a educação infantil – pré-escola – e o ensino médio regular. A mudança constitucional colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar (agora com 14 anos), sendo que, até então, somente o ensino fundamental com duração de nove anos[3] era definido como de matrícula obrigatória e como direito público subjetivo.

Devendo a obrigatoriedade ser implementada, progressivamente, até 2016, nos termos do PNE (2011-2020), com apoio técnico e financeiro da União, a EC nº 59, de novembro de 2009 é considerada um marco na educação brasileira, na medida em que pode propiciar a universalização e a democratização do acesso à pré-escola e ao ensino médio. Além disso, a cobertura dos programas suplementares (merenda escolar, material didático-escolar e livros de literatura, transporte escolar e assistência à saúde) foi ampliada para os alunos de todas as etapas da educação básica. Ao estabelecer o fim do percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU), incidente sobre os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, a partir de 2011, buscou-se aumentar os recursos financeiros aplicados em educação, indicando, também, por meio do novo PNE, a necessidade de estabelecer uma meta de aplicação de recursos públicos, no setor, como proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

Para a elaboração do novo PNE, com duração decenal, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), em abril de 2010, precedida de conferências municipais e estaduais, com a participação de diferentes atores governamentais e não governamentais na pauta educacional brasileira. O documento final da Conae (BRASIL, 2010c) contemplou especificamente a educação infantil (cf. VIEIRA, 2010b) e orientou o conjunto de subsídios na perspectiva da construção de um sistema nacional de educação.

No PL nº 8.035, de 2010, a educação infantil foi especialmente mencionada na Meta 1 do PNE, ficando, no substitutivo apresentado em dezembro de 2011, com a seguinte redação:

> universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma atender, no mínimo, aos seguintes percentuais da população de até três anos: trinta por cento até o quinto ano de vigência deste PNE e cinquenta por cento dessa população até o último ano. (BRASIL, 2010a).

Nesse substitutivo, a Meta 1 possui 15 estratégias relativas à expansão, à avaliação, à formação dos profissionais, ao currículo e proposta pedagógica, e à criação de programas complementares e de critérios para a definição de prioridades de acesso.

Democratizar o acesso e garantir a concepção

Um dos primeiros desafios a serem enfrentados é garantir a concepção de educação infantil, construída no Brasil nos últimos 30 anos, baseada na defesa de uma educação que não reproduza desigualdades de classe, gênero e etnia/cor. O acesso às creches e pré-escolas, concebidas como instituições educacionais, não está dissociado de uma oferta de qualidade, em espaços institucionais não domésticos, com infraestrutura adequada e com profissional qualificado, sustentando-se numa concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Tais elementos definidores de políticas, estabelecidos na legislação educacional, persistem e precisam ser constantemente reafirmados, conforme atestam os movimentos sociais e a produção acadêmica na área (ROSEMBERG, 2003).

A educação de crianças antes da escola obrigatória, no País, sofreu profundas mudanças nos últimos 30 anos, envolvendo sempre o embate de concepções entre movimentos de lutas por creches, especialistas, associações de pesquisa, governos e organizações internacionais. Nesse contexto, a expansão da oferta pública e privada foi seguida de intenso processo de regulamentação no âmbito dos sistemas de ensino, no qual se observam tensões, obstáculos e, também, importantes avanços.

O marco legal mais relevante foi a Constituição Federal, promulgada em 1988, que estabeleceu o direito à educação das crianças de zero a seis anos e o dever do Estado, a ser efetivado por meio das políticas de educação dos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) regulamentou a educação infantil, a ser oferecida em creches e pré-escolas, para crianças de zero a cinco anos de idade, como primeira etapa da educação básica. A Lei nº 11.700, de 2008, introduziu novo inciso ao art. 5º da LDB, especificando o dever do Estado para com a garantia de "vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade." (BRASIL, 2008a).

As principais mudanças ocorridas no plano da legislação, por meio de reformas constitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), além da recente extensão da obrigatoriedade escolar e da ampliação para nove anos do ensino fundamental, constituem-se na aprovação de novas diretrizes curriculares, tanto para a formação dos professores nos cursos de pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, 2006) quanto para a organização pedagógica das instituições de educação infantil (Resolução CNE/CBE nº 5, de 2009).

A passagem da coordenação nacional da política dos convênios com instituições de educação infantil comunitárias e filantrópicas da assistência social para a educação (BRASIL, 2009c), bem como o financiamento das matrículas da educação infantil, incluindo as creches conveniadas, obedecidas as normas nacionais para a regulação dos convênios com creches comunitárias e filantrópicas, de acordo com a legislação do Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007), é uma alteração recente que regulamenta a relação entre o poder público e as entidades sociais sem fins lucrativos na oferta de educação infantil.

A criação do piso nacional salarial para os docentes da educação básica (Lei nº 11.738, de 2008) e a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009) integram-se às mudanças com impacto específico na educação infantil, contribuindo para a sua consolidação como primeira etapa da educação básica. Dessa forma, o Brasil vem consolidando, nas duas últimas décadas, uma política de governo mais intervencionista, sobretudo quando busca disciplinar a oferta de educação pré-escolar[4] pública e privada para crianças a partir dos quatro anos de idade.

Alguns outros indicadores permitem tal consideração: a adoção de um ministério responsável pela coordenação de políticas e programas de educação da criança desde o nascimento, o MEC; a aprovação no Congresso Nacional e no CNE, bem como nos conselhos subnacionais, de legislação educacional e correlata, com parâmetros para a organização da educação infantil nos sistemas de ensino e formas de controle social sobre a oferta pública e privada; a crescente profissionalização do pessoal nas creches, com a observância de exigências de formação e qualificação, e com a caracterização do trabalho nas instituições de educação infantil como trabalho docente e dos profissionais que se ocupam diretamente do cuidado e educação como docentes; todos esses indicadores expressam o processo de institucionalização da educação da criança pequena no âmbito dos sistemas de ensino.

Observam-se, também, o emprego de maiores aportes de recursos financeiros na área educacional e a sua integração aos planos federais de desenvolvimento e ao PNE. Além disso, as responsabilidades dos governos municipais expressam-se nos números da oferta pública, os quais superam a oferta privada. De acordo com o

Censo Escolar de 2011, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2011), 6.861.964 crianças estavam matriculadas na educação infantil: 2.275.307 nas creches e 4.586.657 nas pré-escolas. Nas primeiras, 63,5% e, nas segundas, 74,7% das crianças frequentaram instituições mantidas pelo poder público municipal, predominantemente subordinadas aos órgãos educacionais dessa esfera de governo.

Tais avanços acontecem, portanto, com a predominância da oferta pública, sob a responsabilidade das políticas educacionais dos municípios; com a regulação dos convênios sob a coordenação da educação; com a adoção de parâmetros de qualidade da educação infantil; com a presença crescente de professores com formação em nível de ensino superior atuando em creches e, sobretudo, em pré-escolas; e com a inserção da educação infantil nas metas de expansão e melhoria da educação básica brasileira.

Oferta de creches, pré-escolas e financiamento

Mesmo com os avanços, a oferta de educação infantil no Brasil vem sendo marcada por disparidades de acesso em relação à faixa etária, à etnia/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e à escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe. As crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas têm sido as mais penalizadas.

Condições mais propícias para o melhor atendimento das necessidades da infância e de suas famílias, incluindo a educação infantil, são vislumbradas com a redução ano a ano da participação de crianças, adolescentes e jovens no total da população brasileira, devido à intensa e rápida queda da fecundidade no país nas últimas décadas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), na primeira infância (zero a seis anos), a redução já ocorre não só em termos percentuais (de 13,2 para 10,2%, entre 1998 e 2008), mas também em números absolutos. Em 1998, a população dessa faixa de idade era cerca de 21 milhões, tendo se reduzido para 19,4 milhões, em 2008. O Censo Demográfico de 2010 evidencia essa tendência de redução de pessoas mais jovens na população brasileira, informando que o percentual de crianças na idade de zero a cinco anos é de 8,8% da população residente brasileira, que perfaz o total de 190.755.799 habitantes (IBGE, 2010a).

Por sua vez, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), com informação proveniente do domicílio e data de referência em setembro de 2009, indica que a taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população de zero a cinco anos é ainda baixa, atingindo a cobertura de 38,1%, incluindo redes públicas e privadas de ensino (IBGE, 2010b). A comparação dessa fonte de dados com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010a) e o Censo Escolar de 2010 (INEP, 2010) é limitada, devido a diferentes fatores (fonte de dados, períodos de referência, rede de ensino),

mas todos os resultados mostram o tamanho do desafio e a necessidade de um grande empenho por parte das políticas sociais para aumentar a taxa de atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

Quando analisamos esse índice de forma desagregada, verificamos que é cada vez mais generalizado o acesso à pré-escola para crianças a partir de quatro anos de idade. Ao lado disso, verificamos taxas persistentemente baixas para o segmento das crianças menores de três anos de idade. Chama, assim, a atenção o fato de que é na variável "idade" que observamos as maiores disparidades de acesso, em relação às variáveis relativas à localização, renda e etnia/cor, pois somente 18,4% das crianças de zero a três anos frequentaram creches em 2009. A desigualdade de acesso às creches em relação à variável "renda" ainda é grave, na medida em que a frequência de crianças pertencentes às famílias com renda per capita de até meio salário-mínimo (12,4%) foi 3,2 vezes menor do que a de crianças pertencentes a famílias com renda de três ou mais salários-mínimos mensais (39,5%), em 2008.[5]

A proporção de crianças, na faixa etária de quatro ou cinco anos (total de 5.645.000 pessoas), que frequentava escola em 2009 alcançou a média nacional de 74,8% (IBGE, 2009), sendo que a frequência à escola nesse grupo de idade também apresenta diferenças consideráveis segundo as faixas de renda das famílias, ainda que em proporções menores às observadas em relação às creches. São igualmente encontradas diferenças significativas na frequência das crianças de zero a três anos em relação à cor: as crianças negras apresentaram cobertura de 15,5%, ao passo que as não negras ultrapassaram o percentual de 22%, em 2008, ainda segundo dados da PNAD (IBGE, 2008).

Merecem destaque, também, as baixas taxas de atendimento da população infantil rural, segundo a PNAD de 2009: apenas 6,4% das crianças entre zero e três anos foram atendidas, enquanto, na área urbana, 19,6% estavam na creche. Na faixa de zero a cinco anos, 28,4% das crianças foram atendidas na área rural, enquanto, na área urbana, o atendimento alcançou 40,2% (IBGE, 2009). Segundo informações do INEP (2010), a oferta rural, além de ser baixa, é praticamente exclusiva dos municípios.

A preponderância dos municípios na oferta total durante os últimos 20 anos empresta enorme complexidade à organização da educação infantil no País. Os diferentes arranjos das políticas municipais, que se distanciam ou se aproximam do marco legal, alimentam as disparidades e desigualdades. Campos (2010) mostra que os esforços nos estados para atingir a universalização da pré-escola serão diferenciados, na medida em que a cobertura atual é bastante desigual. Conforme dados da PNAD (IBGE, 2009) sobre as taxas de escolarização de crianças de quatro e cinco anos nas unidades federativas, foram encontradas as seguintes situações: taxa de escolarização de 60% ou menos nos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Rio Grande do Sul e Goiás; entre 61 e 70% no Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso; entre

71 e 80% em Roraima, Pará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Distrito Federal. As maiores taxas (entre 81 e 90,7%) foram encontradas nos seguintes estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e São Paulo.

É também pertinente trazer informações sobre os convênios com creches e pré-escolas, na medida em que essa modalidade de oferta educacional persiste no substitutivo proposto pelo relator do PL 8.035/10 relativo ao novo PNE, com a seguinte redação: "articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública." (BRASIL, 2010). Indica-se que o cumprimento da EC nº 59, de 2009 poderá acontecer também por meio de oferta de vagas em instituições filantrópicas e comunitárias conveniadas com o poder público, contrariamente à proposta de extinção progressiva do conveniamento na educação infantil no documento final da Conae (BRASIL, 2010c). Ainda nesse sentido, a Lei nº 11.494, de 2007, que regulamenta a implantação do Fundeb, traz elementos definidores importantes em relação à distribuição dos recursos entre o governo estadual e os municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública.

Assim, estabelecem-se, pela primeira vez no Brasil, parâmetros legais para o repasse de recursos públicos na área educacional, definindo as obrigações das instituições conveniadas em relação ao serviço a ser prestado à população (veja-se art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). Isso se deve, certamente, ao reconhecimento da presença relevante dos convênios na gestão da política de educação infantil dos municípios e à necessidade de regulação pela política nacional. Em 2009, a creche conveniada representava 52,1% das matrículas nos estabelecimentos de ensino privados (INEP, 2009), o que evidencia a significativa participação do financiamento público na manutenção de parte das iniciativas privadas na oferta de educação infantil, segmento creches. De acordo com a mesma fonte, a pré-escola conveniada representou 28% das matrículas na rede privada, quase um terço da oferta.

O debate da questão em diferentes fóruns do Mieib permite constatar que a relação município-instituição conveniada assume diferenciadas formas, nas quais se observam: repasses de recursos financeiros a serem geridos pela conveniada, segundo critérios determinados; presença ou ausência de termo jurídico de cooperação; cessão de espaço físico da conveniada para o município/estado ou vice-versa; cessão de pessoal, em geral professores ou contratados temporários, do órgão público para a conveniada; e repasse de gêneros alimentícios (que pode coexistir com o repasse de recursos financeiros). Infelizmente, ainda carecemos de estudos e sistematização sobre as políticas de convênio em curso na atualidade, que abordem os critérios, a legislação/normatização concernente, os itens financiados e os custos, e as formas de

relação público-privado. O relativo desconhecimento da situação dessa modalidade de oferta, visto a ausência de um diagnóstico mais abrangente sobre essa realidade, e a precariedade das situações de trabalho nas instituições comunitárias, constatada por Oliveira e Vieira (2011), são alguns aspectos preocupantes da adoção da estratégia de garantir o preceito da obrigatoriedade com qualidade.

A questão do financiamento precisa ser também equacionada. Pinto e Alves (2011) analisaram o impacto financeiro da EC, a partir de dados da PNAD e dos valores previstos para o Fundeb, e concluíram que, para o alcance das metas da legislação e considerando a população de 2008, deverão ser matriculados 3,9 milhões de novos alunos na educação infantil e no ensino fundamental. Se não houver o aporte de novos recursos para o Fundeb da ordem de R$ 7,9 bilhões, a ampliação do atendimento poderá significar redução de recursos por aluno, o que compromete a qualidade da oferta educacional e propicia a massificação.

A criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) integrada às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, do MEC, como também às do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC 2), prevendo aporte de recursos financeiros de aproximadamente R$ 7 bilhões, indica a existência de condições para o alcance das metas de universalização da pré-escola e atendimento às creches no projeto do novo PNE, com o acompanhamento do programa viabilizado pela disposição de informações sobre a demanda de atendimento no *site* do MEC, o que foi possível numa parceria IBGE/INEP.

No entanto, é preciso considerar que as novas construções realizadas e previstas nem sempre efetivam matrículas novas, na medida em que substituem construções antigas e precárias, nos municípios, absorvendo oferta já existente. Isso agrega a necessidade de investimentos diversos para garantir universalização da pré-escola, com atenção especial para promover a inclusão de crianças afrodescendentes, das áreas rurais e de famílias pobres.

Formação e valorização dos profissionais

As metas de expansão da educação infantil, universalização da pré-escola e atendimento à demanda manifesta por creches evidenciam a necessidade de suprir a carência de professores na área. Um dos grandes desafios é também manter a expansão da creche e a universalização da pré-escola com professores em carreiras dignas, integradas ao magistério da educação básica.

A tendência é a de uma segmentação entre os que se ocupam das crianças de zero a três anos e os que trabalham com as de quatro-cinco anos e com as turmas dos anos

iniciais do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa *Trabalho docente na educação básica no Brasil* (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, 2011) mostram que, na educação infantil, os salários são menores e as jornadas de trabalho diárias e semanais em um mesmo estabelecimento são maiores, comparados às outras etapas. Além disso, existe a tendência da criação de postos de trabalho e de carreiras paralelas às do magistério público, mais desvalorizadas e precarizadas, sem exigências de licenciatura na área.

A pesquisa reitera estudo, divulgado recentemente, sobre professores no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009), o qual mostra que, no âmbito da educação básica, a educação infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas, com menor escolaridade e que recebem os menores salários. Informações divulgadas pelo Censo Escolar de 2010 (INEP, 2010) permitem constatar a predominância de professoras (97% são mulheres) na educação infantil e diferenças regionais em relação à formação nas creches e pré-escolas: mais professoras com formação de nível superior no Sudeste e na pré-escola (51,8%), prevalecendo as que possuem formação de nível médio no Nordeste e na creche (49,6%).

A consulta à série histórica das estatísticas divulgadas pelo Inep sobre a formação de docentes na educação infantil, desde 2002, mostra também que houve alteração no quadro da formação, crescendo o número de docentes licenciadas em nível de ensino superior e diminuindo as que possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; por exemplo, nas creches, 14,4% das funções docentes tinham formação superior completa, de acordo com o Censo do Professor de 2003 (INEP, 2003). O estudo mostra também que, no mesmo ano, 22,5% das funções docentes na pré-escola apresentavam formação superior com licenciatura. O Censo Escolar de 2010, informando o número de professores na educação básica, no lugar de quantidade de funções docentes, mostra que a proporção de docentes com formação em nível superior com licenciatura cresceu na média nacional, sendo 41,1% nas creches e 48,6% nas pré-escolas, de um total de 141.456 e 257.790 docentes, respectivamente (INEP, 2010). Isso representa um importante avanço na qualidade do atendimento, pois a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, além de revelar a aproximação da oferta pública e privada com o marco legal.

No entanto, os dados evidenciam que estamos longe de atingir a meta de 70% de docentes com formação superior nas creches e pré-escolas, conforme o PNE (BRASIL, 2001). Além disso, as estatísticas do Censo Escolar de 2010 apontam a persistência de contingente significativo de professoras leigas nas creches e nas pré-escolas: 13,6%, nas primeiras, possuem apenas formação de ensino fundamental completo ou ensino médio sem licenciatura, sendo que, nas segundas, o percentual de docentes nessa situação é de 10% (INEP, 2010). A realidade mostra que políticas governamentais nas diferentes esferas de governo, envolvendo instituições formadoras de ensino superior públicas, são imprescindíveis para o alcance de metas concernentes,

sempre articuladas a investimentos em valorização dos profissionais, incluindo formação continuada.

Atualmente, a formação inicial superior para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil deve ocorrer no âmbito das universidades e em instituições de ensino superior, de acordo com as novas diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, mas os cursos existentes estão longe de disponibilizar uma formação de qualidade. Scheibe (2010) aponta a existência de uma enorme fragmentação institucional na oferta atual, sendo o setor privado responsável por 74% das matrículas na licenciatura de graduação, presencial, maioria não universitários, oferecida no horário noturno.

De fato, o acompanhamento das metas do novo PNE exige que as informações quantitativas evidenciem um quadro mais preciso da formação e do trabalho na educação infantil no País. Apesar de produzidas, essas informações não são divulgadas de forma desagregada, não sobressaindo, por exemplo, os dados sobre os respondentes das instituições particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais nos censos escolares. Não estão igualmente disponibilizadas informações sobre outros sujeitos docentes, que se ocupam de grupos de crianças e executam trabalho similar ao dos professores, exercendo funções pedagógicas, segundo se pode conhecer por meio de observações e estudos em andamento.

Considerações finais

A aprovação da EC nº 59/2009 não foi consensual na área educacional, de modo que a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil gerou diferentes reações junto à área (especialistas, pesquisadores e militantes do campo de estudos e de ação política da educação infantil) e aos dirigentes da educação, sobretudo municipais. Os argumentos expressam preocupações e resistências, tendo em vista o incipiente debate em torno de relevante questão na aprovação da referida EC. Argumentou-se, com base em estudos[6], que a pretendida universalização da pré-escola pode não ser alcançada somente com a obrigatoriedade de a família matricular os filhos pequenos na educação infantil.

Além disso, o texto da emenda, ao comportar ambiguidades, pode propiciar distorções no seu entendimento junto aos sistemas de ensino. Apontou-se para os riscos de expansão das matrículas sem a desejada qualidade[7]; de excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta do ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola; e de privatização da creche. Os argumentos do governo federal e de dirigentes da educação enfatizam que a medida permite a universalização do acesso, possibilita a

demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no ensino fundamental, pela frequência obrigatória da pré-escola.

Essa mudança constitucional suscita a necessidade de uma série de redefinições, inclusive legais, para a organização da oferta de educação infantil. Alterações na LDB foram discutidas no âmbito do MEC, por meio de iniciativa da Coedi, no sentido de estabelecer orientações para os sistemas de ensino com a preocupação de que, na ausência de definições, os sistemas e as instituições tomem os critérios do ensino fundamental como referência para a educação infantil, não respeitando *a identidade distinta dessa etapa*.

A Coedi destaca aspectos fundamentais para a orientação aos sistemas e propõe os parâmetros seguintes:

» A frequência à educação infantil não deve ser pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental;

» É necessário explicitar que a obrigatoriedade de matrícula na educação básica para a criança de quatro a cinco anos concretiza-se com a garantia de matrícula na educação infantil – pré-escola – sem qualquer requisito de seleção;

» É preciso definir que as crianças de pré-escola são aquelas que completam quatro e cinco anos até o primeiro dia do início do ano letivo, definido no calendário do respectivo sistema de ensino ou da escola[8];

» Como não existe a exigência de carga horária mínima anual para a pré-escola, considera pertinente recomendar, no mínimo, oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, tentando evitar que, pressionados pela demanda, os municípios diminuam a carga horária da educação infantil;

» É preciso incentivar e recomendar a manutenção da jornada de tempo integral na educação infantil;

» O controle da frequência da criança deve ser de responsabilidade da instituição e estar previsto no respectivo Regimento Interno;

» A frequência mínima deve ser inferior à exigida no ensino fundamental;

» Em relação à avaliação, as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, classificação, promoção ou retenção;

» O critério etário para organização da educação infantil é: creche, crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, referindo-se às de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2009g).

A definição e a implementação do ensino fundamental com duração de nove

anos, iniciando para as crianças a partir de seis anos de idade, com as imprecisões do texto constitucional trazidas pela EC nº 53, de 2006, que redefine a faixa de idade da educação infantil para crianças de zero a cinco anos, produziram consequências na organização da educação infantil, gerando intensas movimentações nos sistemas de ensino. Aliás, os diversos entendimentos observados em relação à idade de ingresso da criança e às condições precárias e inadequadas oferecidas às crianças menores nas escolas de ensino fundamental foram (e continuam sendo) um dos focos de tensão atuais na educação brasileira.

Os entendimentos diferenciados sobre a idade de ingresso de crianças mais novas nos sistemas de ensino, somados às reais condições de infraestrutura física e de recursos pedagógicos para acolher as crianças pequenas nas escolas de ensino fundamental e nas pré-escolas, à formação insuficiente dos professores e demais profissionais da educação, quase sempre inapropriada, aos interesses econômicos das redes privadas e às demandas das famílias por uma escolarização cada vez mais precoce são elementos que envolvem os debates e as decisões sobre a adoção, como política pública, da frequência escolar compulsória das crianças cada vez mais novas.

De fato, a universalização da pré-escola, para atingir as crianças dos meios populares das cidades e do campo, incluindo as afrodescendentes, indígenas e quilombolas, é meta do novo PNE. Para tanto, a obrigatoriedade escolar estendida à pré-escola deve significar, mais que uma imposição às famílias, um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras.

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Veja-se Parecer CNE/CEB nº 8, de 2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso ix do art. 4º da Lei nº 9.394, de 1996, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino, de acordo com o CAQ, para todas as etapas e modalidades da educação básica pública.

2 Para melhor entendimento dos riscos de retrocesso que podem estar implicados nessa significação, consultar Rosemberg (2002), e também ter em conta o atual debate de propostas nessa perspectiva capitaneadas pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), as quais integram tendência preocupante de avaliação da educação infantil, baseada em instrumentos que pretendem avaliar o "desenvolvimento da criança" e construir "ranking", podendo produzir práticas discriminadoras e segregadoras de crianças, desde a tenra idade, no âmbito das creches e pré-escolas.

3 A EC nº 53, de 2006 estabeleceu duração de nove anos para o ensino fundamental, iniciando-se para crianças com 6 anos de idade. A idade da criança que frequenta a pré-escola foi então alterada para 4 e 5 anos. A creche permanece para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

4 Tal tendência é mais claramente visualizada quando se trata da oferta de educação para crianças a par-

tir de quatro anos de idade, o que não se pode afirmar tão incisivamente em relação à oferta de creches para crianças menores de três anos de idade, que tradicionalmente esteve subordinada à assistência social e quase sempre sob responsabilidade de obras sociais de caráter filantrópico ou comunitário, que contavam (e ainda contam) com subsídios do poder público.

5 A redução dessa distância consta como Estratégia 1.2 no substitutivo ao PL 8.035, de 2010, com a seguinte redação: "garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação de crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e a do quinto de renda *per capita* mais baixo." (BRASIL, 2010a). Foge do escopo deste artigo analisar como tal estratégia será viabilizada, no âmbito das políticas educacionais. No entanto, tal tema merece a nossa atenção.

6 O GT07 – *Educação da criança de 0 a 6 anos,* da ANPEd, discutiu a extensão da obrigatoriedade escolar na Reunião Anual de 2009, a partir de aportes teóricos em trabalho encomendado sobre o tema, organizado por Fúlvia Rosemberg, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

7 A qualidade na educação infantil vem sendo conceituada por meio de uma série de iniciativas do próprio MEC, com a colaboração de especialistas. Essas iniciativas concretizaram-se em ações e documentos orientadores para os sistemas de ensino e para as instituições de atendimento, elaborados em cumprimento às metas do PNE – decênio 2001-2010; vejam-se os seguintes documentos de domínio público do MEC: *Critérios de qualidade em creches que respeitem os direitos da criança* (BRASIL, 1995), *Parâmetros de qualidade da educação infantil* (Id., 2006c) e *Indicadores de qualidade da educação infantil* (Id., 2009e), disponíveis em www.mec.gov.br. A conceituação também significa uma construção histórica recente no campo, nos últimos 20 anos, fruto de estudos, debates, pesquisas e produção de documentos, que buscam enfrentar e corrigir as distorções e as desigualdades na oferta de educação infantil, sobretudo para as crianças das classes populares.

8 O ingresso das crianças no ensino fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE na Resolução CNE/CEB nº 3, de 2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nº 6, de 2005, nº 18, de 2005, nº 7, de 2007, nº 4, de 2008 e nº 22, de 2009, e na Resolução CNE/CEB nº 1, de 2010. A mesma recomendação aplica-se ao ingresso na educação infantil, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 20, de 2009 e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009. Portanto, observando o princípio do não retrocesso, a matrícula no 1º ano fora da data de corte deve, imediatamente, ser corrigida para as matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na educação infantil.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Critérios de qualidade em creches que respeitem os direitos da criança.** Brasília: MEC, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2005a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24, de 2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2005b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 out. 2005c.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2006c. v. 1.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114, de 2005 e n° 11.274, de 2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2007b.

_____. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao *caput* do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun. 2008a.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2008c.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 maio 2009d.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade da educação infantil.** Brasília: MEC, 2009e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 26 nov. 2009g. (Ofício convite).

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8, de 5 de maio de 2010.** Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília: MEC/CNE, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010:** construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2010d.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2010e.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Roselane F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil***:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. *Rio de Janeiro, 2008*.

_____. **Síntese de indicadores sociais 2009**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br >. Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2010a.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. *Rio de Janeiro, 2010b.*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo do professor**. Brasília, 2003.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2010.

_____. **Censo escolar**. Brasília, 2010.

_____. **Censo escolar**. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia M. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. 80p. (Relatório de Pesquisa).

_____. **Os sujeitos docentes da educação infantil**: formação, carreira e condições de trabalho. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2011. 30 p. (Relatório de Pesquisa).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, José M. R.; ALVES, Thiago. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

VIEIRA, Lívia F. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010a. p. 140-153.

_____. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, Campinas**,** v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010b.

Mandatory Schooling in Early Childhood Education

ABSTRACT: This paper discusses some of the challenges involved in the implementation of compulsory schooling in early childhood education for children from four years of age onwards, while highlighting the current situation of provision of nursery schools and preschools. It also analyzes certain characteristics of the organization of education systems in the country, especially those concerned with finance and professional personnel. It is a preliminary focus, seeing that the legislation is so recent. Two issues give particular cause for concern in the new reality: preventing a split between the nursery and preschools and the early enrollment of preschool and elementary schoolchildren in educational networks.

Keywords: Early Childhood Education. Compulsory school attendance. National Education Plan.

Obligation de Scolarite Dans L'Education Infantile

RÉSUMÉ: L'article prétend discuter certains défis soulevés par la mise en place de l'obligation de scolarité dans l'éducation infantile pour les enfants à partir de quatre ans, en relevant la situation actuelle des offres en crèche et en maternelle, ainsi que certaines caractéristiques de l'organisation des systèmes d'enseignement dans le pays, surtout en ce qui concerne les financements et les professionnels. C'est une proposition à caractère préliminaire, face au changement de la législation. Deux questions sont particulièrement inquiétantes dans cette nouvelle réalité : éviter la fracture entre la crèche et la maternelle et l'entrée précoce des enfants en maternelle et dans l'enseignement des systèmes et réseaux de l'enseignement.

Mots-clés: Education infantile. Obligation de scolarité. Plan Nationale d'Education.

Obligatoriedad escolar en la Educación Infantil

RESUMEN: El artículo pretende discutir algunos retos de la implementación de la obligatoriedad escolar en la educación infantil para niños a partir de cuatro años de edad, relevando la situación actual de la oferta de jardines de infancia y preescolares, así como también algunas características de la organización de los sistemas de enseñanza en el País, fundamentalmente las relacionadas al financiamiento y a los profesionales. Es una problematización de carácter preliminar, delante de la novedad de la legislación. Dos cuestiones son especialmente inquietantes en la nueva realidad: evitar la división entre el jardín de infancia y el preescolar, así como el ingreso precoz de niños al preescolar y a la enseñanza primaria en los sistemas y redes de educación.

Palabras clave: Educación infantil. Obligatoriedad escolar. Plan Nacional de Educación.

Educação e infância
Projetos em disputa

Laís Leni Oliveira Lima*

RESUMO: Este texto analisa as propostas em disputa para a educação infantil, com um olhar sistemático sobre a história da criança, desde a Antiguidade. Ele mostra que os conceitos não surgem do nada, mas de acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento, pois é na história que se encontram as objetivações dos segmentos da sociedade. O passado e a história que têm significado são aqueles que não passaram, pois, como diria Marx (1978), são aqueles que oprimem como pesadelos. A volta ao passado interessa, na medida em que realiza a mediação do presente e revela o que está velado.

Palavras-chave: Educação infantil. Criança. Infância. História.

Considerações introdutórias

Escrever sobre a trajetória dos projetos em disputa para a educação da infância no Brasil pode ser comparado com a analogia de Clarice Lispector (1995, p. 33): "É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados", uma vez que essa trajetória passa por períodos bastante agitados e de reordenamento, ou seja, por um processo de r*essignificação*, em que surgem diversos percursos para definir qual o lugar da infância na sociedade e na educação.

* Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia do Campus Jataí (UFG-CAJ). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos Sociedade, Subjetividade e Educação (NUPESE) e do Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura (NESEC). Coordena o Grupo de Trabalho de Educação Infantil (GTEI). *E-mail*: <laisleni@yahoo.com.br>.

O momento histórico atual tem se constituído, de certa forma, de inúmeras discussões na área da educação de crianças menores de cinco anos, das quais participam docentes de diferentes níveis, de escolas públicas e particulares, de escolas conveniadas, além de profissionais da administração pública. Os resultados desses debates contribuem para o surgimento de novas disputas e perspectivas de políticas educacionais, em estabelecimentos específicos, com orientações e práticas pedagógicas apropriadas.

Este texto[1] tem por objeto de análise a história dos projetos em disputa para a educação da infância, o que pressupõe conhecer um pouco de seu processo ao longo da história da educação brasileira. Como afirma Marx (1978, p. 17), "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado." É importante compreender a história dessa realidade, para entender como se concebem a infância e sua educação, pois, da forma como ela se apresenta na aparência, não é possível apreender suas dimensões. Esse exercício não é tarefa fácil, visto a diferença entre a manifestação das coisas e sua constituição, na realidade. Prova disso é o que se tem presenciado em relação às políticas públicas educacionais para a infância no Brasil.

Implicações da história da educação e da infância

Para entender as mudanças contemporâneas por que passam os conceitos de infância, é necessário percorrer o caminho trilhado pelos teóricos, para apreender os processos de transformação, principalmente a partir do século XVII. Há que se evitar o reducionismo de pensar o conceito de infância como uma fase biológica da vida; faz-se necessário pensá-lo, como assinala Guido (2001), como categoria histórica, que se modifica a partir do momento em que há novas formas de conceber as relações da estrutura familiar, sociais e econômicas. Há que se compreender as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção das políticas públicas para a infância. Buscamos, assim, conhecer as diferentes formas de concepção de educação da criança, enquanto significações historicamente elaboradas, e recorremos a autores que apresentam bases para uma educação que reconhece a criança com necessidades próprias e características diferentes das do adulto.

Para Charlot (1986), o conceito de infância não é um conceito pedagógico de base, uma vez que podemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrar a ideia de infância entre seus conceitos principais. Entretanto, o autor salienta que, embora a noção de infância não esteja presente de forma implícita, é difícil conceber uma teoria de educação que não faça referência a ela. Por sua vez, por intermédio de análises das

mais variadas fontes, como pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e inscrições em túmulos, o historiador francês Ariès (1981) estuda sobre o surgimento da infância e a compreensão de mudança desse fenômeno, bem como da família. Para ele, o "sentimento de família" e o "sentimento de infância" são fenômenos atuais na história da humanidade, determinados por questões políticas, econômicas e sociais. Seus estudos revelam que a família não ocupava lugar de destaque na educação das crianças, não construindo noções de valores nem a socialização dos conhecimentos. A família, tal qual conhecemos hoje, em que a criança ocupa lugar privilegiado, só foi configurada a partir do século XVIII, e os sentimentos de amor, culpa ou perda entre pais e filhos só se instalaram com as mudanças na estrutura familiar.

Ariès (1981) discorre sobre a categoria infância, entendida a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII – a paparicação e a moralização: "Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação." (p. 100). Esse sentimento (paparicação), de acordo com o autor, foi condenado por deixar a criança mimada; já o "sentimento de moralização" proveio de uma fonte fora da família: dos os eclesiásticos ou homens da lei. Advêm, daí, algumas mudanças no entendimento anterior de criança. Enquanto o primeiro sentimento considera a criança ingênua, graciosa – "brinquedos encantados" –, o segundo estava preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes, tendo como ponto principal a formação de homens racionais e cristãos, como afirma o autor: "Tentava penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação." (p. 104).

No início do século XX, começou a preocupação de encaminhar as concepções sobre infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado às condições de vida em uma sociedade concreta. Enfatizou-se, à época, a ideia da importância da educação para o desenvolvimento social da criança, que, então, passou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados. Ariès (1981) afirma que, a partir desse momento, a escola tornou-se o lugar de direito da infância, porém não o seu lugar de fato, visto que nem todas as crianças podiam frequentá-la.

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida, diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. 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. 10).

Após a consolidação da infância, especialmente a partir de meados do século XX, a criança inseriu-se no projeto da educação moderna, começando a ser vista como "ser destinado à escola". Segundo Faria (2002), o processo de institucionalização da infância, por meio de escolas, foi uma necessidade para separá-la de seu contexto familiar e inseri-la em um novo sistema político e econômico. A criança passou, assim, a ser educada dentro de novos modelos sociais. Cabe aqui a pergunta: será que as instituições de educação infantil, tal como têm sido concebidas na contemporaneidade – como instituições específicas para educar e cuidar da criança, inseridas na esfera das políticas educacionais –, não têm se apresentado como lugares de controle e domínio? Faz-se necessário educar as crianças para o "futuro", conforme as exigências da sociedade do capital[2]; para tanto, deve-se iniciar esse "treinamento" desde a mais tenra idade, controlando os movimentos, os desejos, os sentimentos, disciplinando-as para o tempo e ritmo do capital.

Entretanto, faz-se necessário olhar para a dimensão histórica, para tomar consciência de nossa origem educacional e, especialmente, de como se deu a educação de zero a cinco anos, a fim de que possamos escapar dos determinismos históricos que acompanham essa etapa da educação. A possibilidade desse desvelamento pode conduzir-nos à compreensão da história atual da infância e ao entendimento dos diferentes projetos em disputa nas políticas propostas às crianças dessa idade.

Para pensar a infância, hoje, é importante compreender as profundas modificações na maneira de concebê-la, desde as civilizações da Antiguidade clássica europeia até as atuais. Questões sobre a infância têm sido objeto de destaque, porém não são tão novas assim. Para autores como Kohan (2004), Marrou (1990) e Faria e Palhares (1999), desde os gregos já existia um sentimento de infância; acredita-se que não havia escolas maternais na Grécia, uma vez que se trata de instituições modernas, com sua constituição propriamente definida após a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o que não significa que não se pensasse a infância ou que não houvesse uma educação específica em disputa.

Marrou (1990) analisa que, mesmo existindo muito material sobre a gênese da educação na Antiguidade, é difícil fazer um estudo mais aprofundado, pois a documentação ainda não tem sido explorada suficientemente. Desde a antiga Grécia, a educação escolar e a escola abrem-se às *pessoas cidadãs* livres, ou seja, homens e não mulheres, livres e não servos, gregos e não bárbaros, prestando contribuição na formação cultural e política da pólis. Quando um cidadão pertencia à elite rural, vinha à cidade estudar. A educação, para os gregos, era objeto primordial, de modo que, por toda parte em que se instalavam, logo implantavam as instituições de ensino – escolas primárias e ginásios. A iniciação à vida grega ocorria pela educação clássica, que "modelava" as crianças, tornando-as diferentes do homem bruto e bárbaro.

Destacamos Platão (2000) como importante pensador desse projeto educacional. Ele sugeria que os pais não tivessem filhos além dos que pudessem manter, o que era considerado uma das obrigações cívicas. Ao descrever sobre a cidade imaginária, em *A República*, defende a eliminação da propriedade e da família e afirma que as crianças deveriam receber educação do Estado. Sua defesa educacional pressupunha a ação efetiva do Estado, sendo que, em lugares como Esparta, era notória a separação entre a criação, ato referente aos cuidados com as crianças menores de sete anos, e a educação coletiva, a qual tinha início após aquela idade. Platão (2000) reconhece, também, a desigualdade entre as pessoas e defende que a educação deveria ser dada conforme essas diferenças; entretanto, justifica que, até os vinte anos, a educação deveria ser a mesma para todos. Sua principal prescrição era a instrução e a educação. Ainda nesse sentido, Marrou (1990) afirma que a formação da infância, para os gregos, era muito mais do que uma concepção intelectual, letrada, sábia; era, acima de tudo, a formação moral, com a educação coletiva começando a partir dos sete anos.

A educação romana desenvolveu-se semelhante à da Grécia, porém um pouco mais tardia. Mesmo sofrendo a influência dos gregos, os romanos compunham-se, de maneira independente, à margem do mundo grego, enfatizando, conforme Marrou (1990), uma educação de camponeses, cuja característica principal era a iniciação progressiva de um modo de vida tradicional. A criança, desde muito pequena, era levada a imitar o adulto com seus gestos e, assim, ao crescer, era admitida de forma silenciosa no mundo dos adultos. Essa admissão dava-se ouvindo o adulto falar sobre o tempo, o trabalho, os animais, além de acompanhá-lo nos diversos trabalhos nos campos, lavouras e pastos. Para os romanos, "a família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança." (p. 361).

Segundo a análise de Manacorda (2002), a evolução da instituição escolar, no século XVI, esteve ligada a uma evolução do sentimento da infância. Se, no início, não se dava conta da heterogeneidade de idades, chegou um momento em que se fez necessária a divisão dos grupos de mesma "capacidade", sob a direção do mesmo mestre. Entre os séculos XV e XVIII, foi inaugurado um novo período histórico na Europa Ocidental, no qual surgiram diferentes tentativas para a sistematização do saber. A educação passou a ser defendida e sentida pela necessidade de acompanhar o desenvolvimento, e o mundo moderno, em muitos aspectos, passou a constituir uma negação do mundo medieval. Conforme a análise de Marx (1983), o que parecia sólido desmanchava-se no ar, uma vez que a nova classe no poder – a burguesia – era, naquele momento histórico, extremamente revolucionária.

A era moderna passou por uma avalanche de mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas, em diferentes partes do mundo. Novas formas de educação societal capitalista trouxeram mudanças radicais na forma de pensar, e as visões de mundo – existência da verdade absoluta sobre todas as coisas e imutabilidade das

coisas –, instauradas pela Igreja, modificaram-se. As mudanças aconteceram em contextos fundamentais: Reforma, Contrarreforma, Iluminismo e Revolução Industrial, que contribuíram para o desenvolvimento do contexto educacional, interferindo nas concepções e nas noções de infância.

No século XIX, a escola enfrentou muitas dificuldades de sistematização teórica, visto que, no período, retomou-se a questão da industrialização e sua relação com a instrução. Várias são as experiências concretas de pedagogos, no período, destacando-se duas muito significativas, citadas por Manacorda (2002): Pestalozzi e Frobel. Segundo o autor, Pestalozzi, sob a influência de Rousseau e Basedow, constituiu um dos pontos de partida da "nova pedagogia" e do novo processo educativo, desenvolvendo inúmeros trabalhos com o objetivo de reeducar as crianças pobres – órfãs, abandonadas e mendigas. Sua concepção conciliou a formação geral e profissional, o que o levou a ser considerado um dos defensores da escola popular para todos.

Seguindo os ideais de Pestalozzi, Frobel contribuiu pedagogicamente para a atenção às crianças na educação da primeira infância, tendo sido o criador dos *Kindergarten* (jardins de infância), que, segundo Freitas (1995), tinham por finalidade a educação dos sentidos ou despertar o divino que existe no interior da alma humana, abrangendo crianças entre quatro e sete anos. Considerava as crianças "plantinhas" que precisavam ser cuidadas para crescer bem, privilegiava a atividade lúdica no desenvolvimento sensório-motor e inventava diferentes metodologias de trabalho para aperfeiçoar as habilidades: jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas, com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças. O canto e a poesia eram utilizados para trabalhar as questões religiosas (MANACORDA, 2002).

Ainda segundo a análise de Manacorda (2002), em todos os países europeus, discutia-se a criação de escolas. O lócus da organização do trabalho e da aprendizagem tradicional, que até então se dava artesanalmente, de forma individual ou em pequenos grupos, passou a ser controlado pelas corporações de arte e ofícios. "A instituição escolar vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos." (p. 288). Assim, surgiram novas relações de propriedade, concentradas numa só oficina; da cooperação simples, passou-se para a manufatura, que efetuava a primeira divisão do trabalho. Esse processo de transformação do trabalho deslocou massas inteiras da população não só das oficinas artesanais para as fábricas, mas também do campo para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. O saber do trabalhador tornou-se ignorância, porque ele ignorava todo o processo de trabalho.

O processo de reorganização da sociedade do capital trouxe mudanças significativas para o sistema educacional. A educação começou a ser "modernizada", surgindo a seguinte divisão: escolas infantis, escolas elementares, escolas técnicas e universidades. As escolas infantis, inicialmente, eram destinadas às crianças de famílias

abastadas e só posteriormente às crianças pobres; essas instituições defendiam que, além de proteger, era preciso educar e instruir a criança. De acordo com Manacorda (2002), houve muitos avanços em relação às metodologias, à compreensão da infância, à sistematização do ensino, aos princípios da laicização e à universalização do ensino.

Observando o contexto histórico dos séculos XX e XXI, constatamos inúmeras mudanças, marcadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia em várias partes do mundo: novas fontes de energia, crescente urbanização, automação nas fábricas e nos campos, revolução nos meios de transporte e comunicação. Em relação ao crescimento industrial, também foram grandes as mudanças que estimularam a produção em massa[3]. Esses séculos também foram privilegiados por produções intelectuais de teóricos, que contribuíram e contribuem para debates pedagógicos desenvolvendo diferentes pesquisas sobre a construção de conceitos e aprendizagem da criança: Jean Piaget, Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev, Wallon, entre outros.

Esses estudos ofereceram modificações na maneira de educar e a infância ganhou centralidade nas discussões contemporâneas. A criança assumiu lugar de "destaque" na organização familiar, além de ter "ganhado" um mercado de bens que justificou atender às características próprias da infância. Como destaca Del Priore (2001, p. 41),

> nossas crianças vivem cercadas de objetos e mensagens publicitárias que as incitam a não deixar o mundo em que toda forma de querer é voltada à satisfação imediata, sabemos que elas são o maior alvo da publicidade na televisão, publicidade que insiste em pintar-lhes um mundo de consumo.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2002, p. 13), "uma vez estabelecida a idéia de que a criança é um ser singular, com características diferentes das do adulto, passou à busca de suas peculiaridades, dos elementos próprios à sua condição como indivíduo." Entretanto, mesmo que essa nova concepção tenha procurado aproximar-se do ponto de vista da criança, de sua história e educação, Kuhlmann Jr. (1998) chama a atenção para o fato de que não podemos esquecer que, quando falamos de criança, continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (2002, p. 56) sinaliza que "a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica." A educação, necessariamente, tem que passar a abranger uma ação organizada em torno da criança, vendo-a como principal eixo das propostas educativas.

Considerações finais

Na sociedade contemporânea, é difícil elaborar uma definição de infância. Considerando a história da criança, saímos de uma sociedade em que a infância era totalmente desconsiderada e ignorada, passando pela pedagogia da imitação, com a

criança como um adulto em miniatura. Como afirma Ghiraldelli Jr. (2002), passou-se da concepção de criança como indivíduo e ser livre – apresentada pelo humanismo – para outro extremo, como ser ativo, marcado pelo consumo em massa na sociedade contemporânea, profundamente desrespeitosa com a infância e a criança. É o processo de *fetichização* da infância – a criança torna-se uma simples consumidora, o que pode trazer várias implicações.

Vivemos em uma sociedade contraditória, na qual, ao mesmo tempo que nos é inculcada a ideia de sujeitos, indivíduos racionais livres e autônomos, somos desafiados por um mundo globalizado, que condiciona a maneira de pensar, falar e viver. A diversidade humana, tão preciosa, tem desaparecido. Crianças de diferentes países e condições sociais são postas diante das mesmas imagens de televisão; é um processo de "mercantilização da infância", que atinge as classes sociais de diferentes formas: para uma, propaga-se a ideia de "poder tudo", de que consumir é questão de identidade, e, para outra, a de "não poder nada", porém difunde-se que se deve aspirar também esse "padrão" de consumo, cujo processo torna-se ainda mais perverso.

Levando em consideração essas constatações, Del Priori (2001) observa que nossas crianças vivem cercadas de objetos publicitários, que as incitam a encontrar a felicidade consumindo, e que todo querer volta-se à satisfação imediata. Estamos à disposição da televisão, para consumir os produtos que ela determina, absorver sua maneira de pensar e expressar nas diferentes linguagens e seus programas, com conteúdos que interessam ao mercado. Hoje, a criança tem se transformado em consumidora potencial da publicidade mercantil, que a vê como excelente consumidora. Os comerciais têm procurado atingir os pais pela pressão psicológica midiática, incentivando diretamente a consumir, ou atingindo a própria criança, pois, além de incitá-la ao consumismo ser um *marketing* mais fácil, atinge em cadeia um grande número de consumidores. Consumir resume-se no desejo desdobrado em querer muitos bens, o que pode criar na criança uma ideia identitária de inserção e reconhecimento social por aquilo que ela pode ter. Como diria Marx (1993), o sujeito transforma-se em mercadoria e, pior, a mais miserável de todas, passando, então, a valer pelas marcas daquelas que estão impregnadas nele.

Seguindo a mesma linha de pensamento, em relação ao consumo, Ghiraldelli Jr. (2002, p. 38) afirma que

> ser criança é ter um corpo que consome coisas de criança. Que coisas são essas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo das crianças. Respectivamente: por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outros, gestos comportamentos, posturas corporais, expressões etc. Ser criança é algo definido pela mídia [...] a infância deixa de ser uma fase natural da vida humana e passa a ser um *flash* corporal autorizado pela mídia [...] o que temos é, na verdade, mero corpo, mero consumidor.

É fácil perceber o quanto a indústria procura investir nas crianças. Sabe-se que há um mercado específico, investindo pesado nas propagandas de relógios, sandálias, roupas e mobiliários, e incitando a necessidade de adquirir o produto. Percebe-se, desse modo, que a criança e sua educação tornaram-se projetos de disputa pela sociedade do capital.

Em diferentes momentos históricos e formas de produção, o processo de fetiche juntou-se e se incorporou a diferentes concepções; como afirma Marx (1993, p. 159), "com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens." Aqui, destaca-se a própria concepção de valor das noções de paternidade, de maternidade e de criança, a qual tem se alterado significativamente com as transformações radicais da sociedade contemporânea. Há uma desresponsabilização de toda a sociedade com a "responsabilidade e compromisso" coletivo na educação das crianças e jovens, o que atinge de maneira perversa a família[4], que, em nossa sociedade, é uma das instituições mais responsabilizadas pela educação. O tempo que as famílias têm para se dedicar aos filhos está sendo roubado, ou seja, elas estão sendo impedidas, cada vez mais, de ver os filhos crescerem e de garantir-lhes proteção. Para minimizar isso, apelam para "compensações", com a substituição da "falta de tempo" por presentes; é como se fosse um "afeto mercantilizado".

Outra característica do *fetichismo* da infância é a precocidade, como, por exemplo, a ênfase à utilização de objetos – roupas, calçados e atitudes – de "adultos" em crianças, chamado por Abramovich (1987) de complexo de adultoide, quando os brinquedos também têm um sentido educacional modelado ao mundo adulto. Há uma relação extremamente precoce com as necessidades futuras das crianças, principalmente as de classe social mais alta, impondo-lhes uma rotina de "executivo", de modo a reproduzir a lógica do cotidiano adulto, com a noção de produtividade. O tempo da criança é organizado em função do projeto em disputa que o adulto define para ela como importante, sem pensar no que realmente seria necessário para ela crescer como criança.

As transformações econômicas, políticas, sociais e científicas, na sociedade contemporânea, desencadeiam um novo modo de pensamento, de produção e de relacionamento entre as pessoas. A concepção de infância tem sido apropriada e deformada, com várias implicações no decorrer da história. O ser humano torna-se mercadoria e a infância tem sido coisificada, como mera mercadoria.

O fetiche é um processo que atinge o que há de mais elevado no ser humano – sua consciência –, fazendo-o acreditar que "as coisas" sempre foram assim e sempre serão; dessa forma, naturalizam-se os fatos e passa-se a crer nas aparências como "verdades absolutas". Por meio do conhecimento da história da educação da infância e da constituição das políticas públicas educacionais para essa etapa de educação, muitas das propostas, comportamentos e atitudes operacionalizados nas leis e

reformas educacionais, têm raízes em diferentes momentos históricos e são atrelados a modelos de fora, postos em prática sem considerar o contexto de sua construção. As políticas públicas, tal como a mercadoria, criam a ilusão de igualdade de oportunidades e escondem a desigualdade entre os homens.

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Este trabalho é resultado de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) (LIMA, 2005). Trazemos nele parte dos dados dessa pesquisa.

2 A sociedade do capital vai além do modo capitalista de produção, não significando simplesmente sociedade capitalista, visto que, nas sociedades feudais, também persistiu o sistema do capital.

3 Uma análise mais ampla sobre o crescimento industrial, nas formas contemporâneas de vigência da centralidade do trabalho, encontra-se em Antunes (1991).

4 Nossa concepção de família não é a da família burguesa *fetichizada*, mas é entendida como organização não estática, constituída historicamente e que se modifica na medida em que se modificam os contextos biológicos, psicológicos, sociais e econômicos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem**. São Paulo: Papirus, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1991.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio Janeiro: LTC, 1981.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DEL PRIORE, Mary. **História do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

FREITAS, Luís Cezar. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR., Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais**... Rio de Janeiro, 2001.

KOHAN, Walter O. **Filosofia**: caminhos para seu ensino**. São Paulo: DP&A, 2004.**

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Laís Leni O. **Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí**: da proposição à materialização. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.

MARROU, Henri-Irènèe. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

PLATÃO. **A República**. Gênero político. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000.

Education and Childhood
projects being debated

ABSTRACT: While analyzing proposals being debated in relation to early childhood education, this paper takes a systematic look at the history of the child from ancient times. It shows that concepts do not simply arise out of a void but from the social, political and economic happenings of each moment because it is in history that the objectivations of the segments of society are to be found. The past and history which have meaning are those which have not passed, because, as Marx would say (1978), they oppress like nightmares. A return to the past is interesting to the extent that it mediates the present and reveals what is hidden.

Keywords: Early childhood education. Children. Early childhood. History.

Education et Enfance
projets en discussion

RÉSUMÉ: Ce texte analyse les propositions en discussion concernant l'éducation infantile, avec un regard systématique sur l'histoire de l'enfant depuis l'Antiquité. Il montre que les concepts ne naissent pas de rien mais bien des évènements sociaux, politiques et économiques correspondants à chaque période, car c'est dans l'histoire que l'on retrouve les objectivations des filières de la société. Le passé et l'histoire qui ont une signification sont ceux qui ne passent pas, car, comme dirait Marx, ce sont ceux qui oppriment comme des cauchemars. Le retour au passé est intéressant, dans la mesure où il réalise la médiation du présent et révèle ce qui est voilé.

Mots-clés: Education infantile. Enfant. Enfance. Histoire.

Educación e infancia
Proyectos en disputa

RESUMEN: Este texto analiza las propuestas en disputa para la educación infantil, con una mirada sistemática sobre la historia de los niños desde la Antigüedad. Muestra que los conceptos no surgen de la nada, y sí, de acontecimientos sociales, políticos y económicos de cada momento, ya que es en la historia que se encuentran las objetivaciones de los segmentos de la sociedad. El pasado y la historia que tienen significado son aquellos que no pasaron, pues, como diría Marx (1978), son aquellos que oprimen como pesadillas. La vuelta al pasado interesa, en la medida en que realiza la mediación del presente y revela lo que está velado.

Palabras clave: Educación infantil. Niño. Infancia. Historia.

Infância e vivências formativas na educação infantil
Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional?

Bianca Cristina Correa*
Érika Natacha F. de Andrade**

RESUMO: Neste artigo, sob a forma de um ensaio, discutimos as propostas apresentadas, em 2011, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, órgão vinculado à Presidência da República, especialmente no que se refere à avaliação de crianças de um mês a cinco anos de idade, confrontando-as com a legislação e outras orientações nacionais para a educação infantil em vigor, com o intuito de evidenciar o que estamos entendendo, aqui, como um retrocesso no que se refere aos direitos educacionais para a pequena infância.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação infantil. Avaliação na educação infantil. Legislação educacional brasileira.

Introdução

No Brasil, desde os anos de 1990, os exames padronizados para o ensino fundamental e médio, tais como o Prova Brasil, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), o Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – esse último para dar o exemplo de São Paulo –, têm se tornado a referência principal no desenvolvimento de

* Doutora em Educação. Docente na área de fundamentos da Educação Infantil na USP, Campus Riberão Preto. *E-mail*: <bianca2cbr@yahoo.com.br>; <biancacorrea@ffclrp.usp.br>.

** Doutoranda da UNESP e educadora do curso de Pedagogia, no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. *E-mail*: <erikaandra@hotmail.com>.

políticas educacionais e, ainda, pautado as ações no âmbito da própria unidade escolar. Embora voltados para os dois últimos níveis da educação básica, esses exames também têm incidido, ainda que indiretamente, sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil e, em alguns casos, a contratação de sistemas privados de ensino e a adoção de apostilas para a pré-escola, sob o argumento de que assim as crianças chegarão ao ensino fundamental melhor preparadas para os exames que virão (ADRIÃO et al., 2009; GARCIA et al., 2012).

Outra política adotada, a de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com ingresso obrigatório aos seis anos de idade, também tem acarretado mudanças na organização didática da pré-escola, de modo que, se a antecipação de atividades típicas daquele nível de ensino já ocorria na educação infantil, agora isso tem se intensificado, iniciando-se ainda mais cedo, com crianças a partir dos três anos de idade (CORREA, 2011).

Não bastassem as alterações nas práticas pedagógicas da educação infantil, em geral de modo negativo, advindas de políticas voltadas não diretamente a essa etapa educacional, desde 2011, o Governo Federal vem discutindo políticas específicas para essa faixa etária, entre as quais, algumas que, no âmbito das organizações sociais e de pesquisa, tais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), têm provocado sérias preocupações. Em relação a essas "novas" políticas, chama a atenção, inicialmente, o fato de que elas não estão sendo propostas ou discutidas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), mas sim no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), órgão diretamente vinculado à Presidência da República.

Como pressuposto principal das propostas, encontramos a defesa de que "modalidades alternativas" à creche seriam as mais adequadas para ampliar a "atenção", por parte do poder público, às crianças de zero a três anos. Apesar de não se tratar de novidade, tais "alternativas" são apresentadas pela SAE como "inovações na atenção à primeira infância" (BRASIL, 2011a).

Outro aspecto defendido pela SAE, esse sim se configurando como novidade para a educação infantil, e objeto de análise neste artigo diz respeito à proposta de se adotar um modelo padronizado de avaliação das crianças, com base em instrumento estadunidense, o *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3), cuja ideia central é estabelecer níveis de desenvolvimento das crianças em todo o país. Vale mencionar, a título de registro, que os Estados Unidos, no que tange à oferta de educação infantil pública, sobretudo a crianças de zero a três anos, não são, nem de longe, uma referência em termos de cobertura e qualidade.

Segundo matéria no *site* da SAE, haveria muitas "vantagens" no uso do instrumento, entre as quais, destacamos a seguinte:

> A metodologia possibilita acompanhar a evolução da criança por meio da aplicação de questionários que avaliam os cinco diferentes domínios do desenvolvimento infantil, como a comunicação, a coordenação motora ampla e fina, a resolução de problemas pessoais e sociais. (BRASIL, 2011b).

Observe-se que o foco é a criança e não a educação que lhe é oferecida; além disso, há uma visão fragmentada de desenvolvimento, como se a criança fosse não um sujeito integral, mas, antes, um objeto, passível de verificação por partes.

Se tomarmos esses dois aspectos – o atendimento às crianças por meio de modalidades alternativas e a adoção de um questionário padrão de avaliação das crianças –, conseguimos constatar a relação entre eles e uma visão que remonta às origens da educação infantil no país, especialmente para crianças de zero a três anos, segundo a qual esta seria uma tarefa familiar, destinando-se o atendimento público apenas aos grupos sociais mais empobrecidos, em modalidades de baixo custo. Assim, as atuais propostas da SAE remontam à concepção de uma "educação pobre para pobres", expressão definida há mais de 20 anos por Franco (1989).

Em relação ao modelo de avaliação proposto, entre outros problemas, destaca-se a justificativa apresentada por parte dos gestores educacionais da cidade do Rio de Janeiro, onde o instrumento foi aplicado como piloto, segundo a qual a aplicação do questionário pode ser feita por qualquer pessoa, bastando que ela conheça bem a criança. Isso significa, conforme entendemos, que, para as crianças pequenas, não seria necessária a existência de uma escola de educação infantil, nem de profissionais formados para o magistério. Insistimos, portanto, tratar-se de uma defesa do atendimento pobre para pobres também quando se propõe determinado tipo de instrumento de avaliação.

No documento de orientação para aplicação do referido questionário, na cidade do Rio de Janeiro, encontramos o seguinte:

> Para responder ao ASQ-3, **o informante não precisa ter qualquer formação específica** e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada. Tendo observado com clareza as habilidades já adquiridas pela criança, **o informante pode gastar uma média de 20 minutos para o preenchimento completo de um questionário**. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6, grifo nosso).

Com base nessas proposições do Governo Federal, especialmente no que se refere ao modelo de avaliação, neste artigo, discutimos a legislação e outras orientações nacionais para a educação infantil em vigor, com o intuito de evidenciar o que estamos entendendo, aqui, como um retrocesso no que se refere aos direitos educacionais para a pequena infância.

A proposta de avaliação para a educação infantil no âmbito do Executivo federal e a legislação educacional brasileira

No Brasil, o desrespeito às leis não se configura como novidade, havendo múltiplos exemplos, não apenas no que se refere à educação, mas em diferentes instâncias de nossa organização social. Todavia, no que concerne à educação e, em especial, à educação infantil, avaliamos que a legislação tem sido ainda mais negligenciada. Isso talvez se deva ao fato de que essa etapa educacional só tenha sido reconhecida como direito de toda criança e dever do Estado muito recentemente, com a aprovação de nossa atual Constituição Federal (CF, de 1988), promulgada em 1988, ou seja, há apenas 23 anos, o que em termos históricos pode ser visto como algo ainda "novo".

Por isso, vale retomar o que ficou definido na CF, de 1988, bem como em outras leis educacionais que a seguiram, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, ainda, em algumas normativas aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diga-se de passagem, embora todos aqueles que respondem pela definição das políticas tivessem a obrigação de conhecer – e respeitar – a legislação em vigor, não é isso o que constatamos na realidade, sendo ainda necessário que retomemos seu conteúdo.

O inciso IV do art. 208 da CF, de 1988 determina que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade." (BRASIL, 1988). Originalmente, esse direito era reconhecido a crianças de até seis anos de idade, tendo sido alterado com a aprovação das leis que normatizaram o ensino fundamental de nove anos (Leis nºs 11.114, de 2005 e 11.274, de 2006).

Com relação ao ECA, em outro trabalho, Correa (2007) discute a sua abrangência em termos de defesa da criança e do adolescente, mencionando artigos que vão além da questão educacional. A autora ressalta "a ênfase e a amplitude dos direitos consignados nos referidos artigos e a idéia de 'garantia de prioridade' no atendimento a esses direitos." (p. 23) Como ela, destacamos os seguintes artigos:

> Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende:

> - primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
>
> - precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
>
> - preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
>
> - destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).

O art. 5º do ECA determina, ainda, que

> nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Esse artigo presta-se perfeitamente a discutir o significado da utilização de um questionário de avaliação do desenvolvimento, nos moldes do ASQ-3, para bebês e crianças da educação infantil, aplicado por um informante que "não precisa ter qualquer formação específica" (RIO DE JANEIRO, 2010). No mesmo documento do município do Rio de Janeiro, já mencionado, encontramos como orientação geral aos professores e demais profissionais o trecho a seguir, no qual verificamos a ocorrência do verbo 'testar', evidenciando qual é, de fato, a concepção subjacente ao instrumento:

> Após escolhido o questionário, antes de mais nada, será muito importante estudá-lo. Leia todo ele atentamente e veja quais os itens você é capaz de responder de memória. O contato freqüente com a criança faz com que já tenhamos visto muitas das habilidades investigadas e que tenhamos certeza quanto a algumas respostas. Contudo, para outros quesitos podemos ficar em dúvida ou não sabermos. Nesses, **precisamos testar a criança**, sempre de uma forma lúdica, divertida e prazerosa para você e para ela. Não faça isso, se você souber que a criança está com fome, sono ou em qualquer outra circunstância que a deixe não cooperativa e predisposta a errar. **Você precisa avaliar a criança repetidas vezes** e em momentos em que ela certamente estará dando o seu melhor. [...] Marque as respostas que souber de memória e **teste a criança sempre que necessário**, observando as condições ideais de testagem descritas anteriormente. **Ao testar a criança, dê várias chances a ela**. Marque o tempo no relógio nas questões de tempo e esteja atento quando as perguntas envolverem distâncias. Tente ser o mais preciso possível. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9, grifo nosso).

Considerando apenas o contido no art. 5º do ECA, é de se questionar o grau de constrangimento ("violência") a que as crianças podem ser expostas em um processo de avaliação que, na verdade, procura mensurar habilidades específicas de seu desenvolvimento. Como irão se sentir as crianças em "exame" diante de uma professora que lhes dá instruções, se não comandos, que podem não ser compreendidas conforme o esperado? Não estaríamos diante de uma clara situação de "opressão"? Se,

para responder ao questionário, a professora terá que "testar" cada criança individualmente, sob a orientação de que seu registro seja "o mais preciso possível", como ficarão as demais crianças do grupo? Não estaríamos diante de uma situação potencial de "negligência"?

No mesmo trabalho de Correa (2007) já mencionado, a autora argumenta sobre outros avanços legais contidos no ECA e destaca o contido no art. 53, que,

> ao tratar do direito à educação, define que esta deve assegurar, entre outros aspectos: 'o direito de ser respeitado por seus educadores.' Para a educação infantil em especial, diante das limitações de auto-defesa das crianças em razão de sua pouca idade, isto é absolutamente relevante. (CORREA, 2007, p. 23).

Hoje, diante da proposta de avaliação individual com o uso do ASQ-3, constatamos que o contido na lei está sendo absolutamente ignorado. Nesse sentido, vejamos outras orientações presentes no documento do Rio de Janeiro, estas sobre questões específicas do instrumento. A orientação que transcrevemos a seguir refere-se ao questionário a ser aplicado em bebês de quatro meses, sobre o "bloco" denominado "pessoal/social", que, em tese, deve avaliar a sua capacidade de interação social: "Q5: **Não sorria para o bebê ou faça qualquer brincadeira que possa fazê-lo devolver um sorriso.** A questão aqui é se ele inicia a comunicação com você por meio de um sorriso." (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 29, grifo nosso).

Tal orientação, ainda que se justificasse como uma ação isolada, adotada num momento específico para avaliar determinada habilidade – embora aqui o melhor termo fosse "mensurar", como se isso fosse possível –, não encontra respaldo em nenhuma teoria de aprendizagem e de desenvolvimento, visto que, nesse período da vida, o bebê depende, inclusive para a interação social, de uma relação afetuosa por parte do adulto que com ele se relaciona. Qual o sentido de propor que o adulto – no caso, a professora – fique olhando para o bebê sem esboçar emoções faciais, sem sorrir, especificamente, e esperando para observar e registrar sua reação? Quantos equívocos, em relação à "avaliação" do bebê, podem advir dessa prática caso ele não reaja conforme o esperado?

Em outro ponto do documento, encontramos a seguinte orientação para "testar" crianças de 42 meses, em relação ao que se denomina "bloco resolução de problemas":

> Q6: Peça a criança somente que conte quantos brinquedos (por exemplo) estão ali. **Não ajude ela** [*sic*] na contagem apontando um a um e encerrando o exercício depois dela ter passado por todos. Faz parte do exercício avaliar não só se a criança sabe a ordem certa dos números, mas também se ela entende quando passou por todos os objetos e, portanto, deve encerrar a contagem. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 28-29, grifo nosso).

Mais uma vez, encontramos uma orientação que se confronta diretamente com qualquer teoria de aprendizagem e de desenvolvimento, além de, explicitamente, propor-se que a professora não exerça aquilo que é a essência de seu trabalho, ou seja, o ensino, por meio do diálogo e da intervenção junto à criança.

Esses dois exemplos, portanto, parecem-nos suficientes para afirmar que as orientações – e o próprio instrumento – desrespeitam não apenas as crianças, colocando-as em situação de opressão, para dizer o mínimo, mas, também, as professoras, que são sugestionadas a agir não como docentes, mas como "aplicadoras de testes".

Quanto à ação docente na educação infantil, vale lembrar que o que caracteriza a creche e a pré-escola é o seu trabalho intencional, com o objetivo de garantir a todas as crianças que as frequentam a possibilidade de ter acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade e, assim, atualizar-se historicamente, ou seja, desenvolverem-se como seres humanos (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, a brincadeira, o jogo, a música e as diferentes linguagens expressivas (KUHLMANN JR., 1999) constituiriam os modos pelos quais as professoras "ensinariam" e, por parte das crianças, os meios pelos quais se apropriariam da experiência humana historicamente acumulada (LEONTIEV, 2003).

Prosseguindo na exposição sobre a legislação educacional em vigor, vejamos o que se encontra em nossa LDB. No art. 29, temos que

> a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Já o art. 31 determina que "na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental." (BRASIL, 1996).

A respeito desses dois artigos, Correa (2007, p. 24-25) argumenta que

> ambos são importantes porque, de um lado trazem uma nova idéia, no plano legal, sobre as necessidades da criança de 0 a 6 anos de idade, prevendo que a escola deva ocupar-se de seu desenvolvimento global, configurando-se esta educação como um complemento à ação da família (e da comunidade) e não como uma substituição desta(s). Por outro lado, o Artigo 31 inibe práticas avaliativas absurdas que até bem pouco tempo eram ainda comuns em algumas regiões do país, tais como as classes de alfabetização, nas quais crianças eram retidas, mesmo após completarem os 7 anos, caso ainda não estivessem alfabetizadas.

Em 2010, deparamo-nos com uma proposição, por parte do Governo Federal, que, se não retoma diretamente o antigo problema da retenção em "classes de

alfabetização", apresenta-se como um risco para as crianças pequenas em nosso país, desconsiderando o que ficou determinado na LDB de 1996 no que se refere à avaliação na educação infantil. Se concordarmos que a retenção de crianças na pré-escola e sua manutenção em classes de alfabetização tinham como pressuposto a ideia de prontidão para o ingresso no ensino fundamental, que, por sua vez, tinha a ver com as teorias de privação cultural, sendo sua decorrência a educação compensatória, podemos inferir que, hoje, embora não seja esse o discurso, a proposição de um instrumento de avaliação que mensura habilidades individuais ainda guarda resquícios daquelas ideias.

Uma das justificativas apresentadas no documento do Rio de Janeiro, que, deve-se ressaltar, constituiu-se como piloto e vem sendo tomado como referência pela SAE, evidencia a desconsideração da criança como sujeito de direitos e indica a prevalência de uma preocupação estatística:

> O fato do ASQ-3 poder ser aplicado em crianças menores é importante não só pela cobertura desse grupo, mas também porque permite uma padronização dos métodos de avaliação de todas as crianças até 5 anos e meio de idade, o que certamente traz ganhos logísticos para o uso em larga escala. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6).

Desse modo, ao adotar um único instrumento de mensuração de habilidades nessa etapa, além do equívoco já apontado até mesmo por economistas que trabalham com avaliações de larga escala, demonstrando que testes não recobrem todos os aspectos envolvidos no processo educativo, o governo desrespeita a história dos direitos até aqui alcançados.

No âmbito do CNE, em 2009, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs), originalmente publicadas em 1999, foram revisadas. Embora não se constitua como lei, trata-se de documento de caráter mandatório, ou seja, de diretrizes que devem ser tomadas em consideração na elaboração do projeto pedagógico de todas as creches e pré-escolas do país. Em seus arts. 8º e 9º, encontramos o seguinte:

> Artigo 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
>
> Artigo 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]. (BRASIL, 2009b).

Embora estejamos discutindo aqui um instrumento de avaliação e não uma proposta pedagógica, é preciso ter claro que avaliações padronizadas têm como

decorrência, conforme mostraram alguns estudos para o caso do ensino fundamental (SOUSA, 2003; FREITAS et al., 2009; SOUSA; ARCAS, 2010), a definição – ainda que isso não seja explicitado – do currículo. Assim, supomos que o mesmo possa acontecer com a educação infantil caso um instrumento único seja adotado para a avaliação das crianças. Para clarearmos esse risco e, ainda, evidenciarmos como o currículo da educação infantil pode prescindir do que estabelecem as DCNEIs, vejamos outros exemplos de orientação presentes no documento carioca.

Para bebês de 18 meses, no bloco denominado "coordenação motora ampla", temos:

> Q5: Esse quesito investiga se a criança desce escadas com apoio de uma das mãos ou sem apoio. Se essa não é uma possibilidade usual da creche, vale a pena testar. Cuidado, pois a habilidade avaliada aqui é "descer" escada e não podemos assumir que a criança sabe descer escadas quando a tivermos observado subir! (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 19).

Não é apresentado qualquer argumento que justifique a relevância da habilidade de descer escadas com essa idade; além disso, presume-se que a creche não ofereça essa possibilidade e, nesse caso, orienta-se a professora a criar uma situação ainda mais artificial, para "testar" a criança. A forma de tratamento à professora – "Cuidado" – também merece destaque!

No mesmo bloco, denominado "coordenação motora ampla", para crianças de 48 meses, encontramos outros exemplos que, entre outros aspectos, reforçam nossa tese de que o instrumento não busca "avaliar", mas, antes, "mensurar", contrariando o que estabelece nossa legislação e as DCNEIs. Desses exemplos, destacamos três:

> Q4: Marque "sim" se a criança conseguir pular mesmo que uma única vez com um dos pés (direito ou esquerdo). (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20).
>
> Q5: Para marcar "sim" nesse quesito, a criança deve saltar para frente 50 cm (equivale a mais ou menos 3 palmos bem abertos) e deve levantar os dois pés ao mesmo tempo no salto. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20).
>
> Q6: É indiferente se a criança consegue manter o equilíbrio mantendo-se sobre a perna direita ou esquerda. É semelhante a Q6 do questionário de 30 meses, mas possui a exigência de tempo mínimo de 5 segundos. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20).

Poder-se-ia argumentar que há uma orientação para que professora faça as "testagens" por meio de brincadeiras: "[...] precisamos testar a criança, sempre de uma forma lúdica, divertida e prazerosa para você e para ela." (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9). Todavia, qualquer pessoa com o mínimo de bom-senso irá perceber que, para seguir as orientações quanto à precisão do registro no questionário, inclusive com a definição de uma dada distância, no caso de Q5 (saltar 50 cm), ou de uma dada duração,

no caso de Q6 (manter-se sobre uma perna só por 5 segundos), a professora não terá como fazê-lo em uma situação "natural" de brincadeira!

Ademais, constatamos que o ASQ-3, conforme explicitado no manual de uso do instrumento elaborado pelo município do Rio de Janeiro, avalia "cinco domínios do desenvolvimento infantil: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social." (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6). A brincadeira, portanto, aparece apenas como aspecto incidental para o desenvolvimento infantil.

Nos exemplos a seguir, o primeiro relativo ao bloco "resolução de problemas", para crianças de 42 meses, e os outros dois relativos ao bloco "coordenação motora fina", para crianças de 54 e 36 meses, respectivamente, constatamos que: no primeiro exemplo, há o reconhecimento explícito de que a creche pode não oferecer as condições adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil no que se refere à brincadeira de faz de conta, atividade principal da criança em idade pré-escolar, nos termos propostos por Leontiev (2003), para citar apenas um pesquisador do desenvolvimento infantil; e, nos dois outros exemplos, a expectativa de que se desenvolvam atividades mecânicas de aprendizagem da escrita, que privilegiam aspectos de coordenação visomotora e nada têm a ver com a aprendizagem da "língua escrita", tal como definido, por exemplo, na revisão das DCNEIs[1]. Vejamos os exemplos:

> Q6: Caso não seja possível oferecer a [*sic*] criança roupas ou fantasias, observe apenas se ela brinca fazendo de conta ser outra pessoa, um animal ou personagem. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 28).
>
> Q4: Nesse quesito, a criança deve cobrir a linha e a habilidade avaliada aqui é a de não sair muito do contorno. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 25).
>
> Q6: Esse quesito avalia se a criança já consegue segurar o lápis na maneira correta. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 24).

Vale dizer que, para sabermos com maior rigor quais foram, no caso do Rio de Janeiro, ou quais seriam as consequências desse tipo de situação, seria necessária a realização de pesquisa empírica, o que até o momento não se realizou. Entretanto, considerando o acúmulo na pesquisa sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, que inclusive já se expressa em normativas legais, tais como a LDB e as DCNEIs, é possível inferir, com certa tranquilidade, que os resultados da adoção do ASQ-3 ou quaisquer instrumentos de avaliação semelhantes poderão ser os mais desastrosos possíveis para as crianças brasileiras.

Nesse sentido, consideramos que falar da infância é falar do múltiplo, do diferente e do desigual. Isso porque, conforme entendemos, embora tenhamos hoje, no Brasil, uma definição legal do que seja a infância, a partir de um critério etário – pelo ECA, a infância compreende o período da vida que vai do nascimento até os 12 anos

(BRASIL, 1990) –, a realidade evidencia-nos como esse período é vivenciado de maneiras distintas e desiguais, a depender, sobretudo, do contexto econômico em que a criança está inserida.

Logo, se o que se deseja é melhorar o desenvolvimento integral da criança, a proposta de avaliá-la individualmente, e não as suas condições de vida e educação, significa, além de um equívoco e de um desrespeito à legislação em vigor, um grande retrocesso diante do que já se construiu até o momento para a infância brasileira. Vale mencionar, para além da legislação, documentos produzidos no âmbito do MEC, durante o primeiro mandato presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo partido que ora propõe o que até aqui discutimos.

Em relação ao primeiro mandato, referimo-nos aos seguintes documentos: Política nacional de educação infantil (BRASIL, 2005b), Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006b), Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006c) e Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009c). Em comum, eles têm a defesa do direito a uma educação infantil gratuita e de qualidade para todos, o que significa maior aporte de recursos para essa etapa educacional e, consequentemente, melhores condições de infraestrutura e funcionamento para creches e pré-escolas. Em especial, destacamos o documento intitulado Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009c), que se configura como instrumento de avaliação da qualidade, mas toma como referências as condições de oferta e não a mensuração de quaisquer habilidades ou conhecimentos das crianças individualmente.

Considerações finais

Para concluir este ensaio, destacamos que, no Brasil, conforme estudo realizado por Alves e Pinto (2011), professores de educação infantil com curso superior ocupam a 36ª posição numa escala que vai de 1 a 47 e que compara o salário de profissionais com esse nível de ensino concluído e jornada semanal de 30 horas ou mais. Entre aqueles que possuem apenas o ensino médio, os professores de educação infantil ocupam a 46ª posição, na mesma escala, com salário inferior, inclusive, ao de "trabalhadores de higiene e beleza" (p. 639), que não necessariamente precisam ter concluído esse nível de ensino para atuar. Vê-se, portanto, que o problema da qualidade, ou de sua falta, no atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos, tem a ver, em primeira instância, com a valorização, ou desvalorização, do magistério.

Acrescente-se ao problema da baixa remuneração o fato constatado em alguns estudos, entre os quais destacamos o de Correa e Pinto (2010), segundo o qual municípios como o de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, ainda pagam salários

inferiores aos profissionais que atuam em creches, mesmo em relação aos professores que atuam na pré-escola; além disso, como constatamos em outros municípios desse mesmo estado, a prática de contratar profissionais sem qualificação mínima para atuar com os pequenos de zero a três anos ainda é algo presente.

Nesse contexto, a adoção de um instrumento único de avaliação do desenvolvimento da criança não apenas não resolverá os problemas já apontados em pesquisas, como a de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), como certamente contribuirá para obscurecer o real problema de nossa educação, que é a insuficiência de recursos, posto que, sem salários, planos de carreira e boas condições de trabalho, não há instrumento de avaliação que produza melhora na qualidade da educação.

Outrossim, a proposta desconsidera que, se há problemas de qualidade em função de eventuais falhas na formação de professores, este deveria ser o ponto enfrentado, pois, do mesmo modo, sem um boa formação docente, a adoção de instrumentos padronizados de avaliação das crianças certamente não resultará em melhor qualidade; antes, provavelmente levará a uma piora.

Finalmente, vale dizer que, se a proposta de avaliação veiculada e defendida no âmbito da SAE concretizar-se, veremos ampliarem-se as possibilidades de abertura para a iniciativa privada, que, com a adoção de uma avaliação de larga escala para a educação infantil, terá um novo filão para atuar, vendendo os próprios "instrumentos de avaliação", bem como "assessorias", "consultorias" e afins, com a promessa de que, com esses serviços, todos os problemas da educação infantil nos municípios – que são os entes federativos que respondem por quase 100% das matrículas nessa etapa – serão resolvidos. Nesse contexto, alguns trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) vêm mostrando, desde 2009, os prejuízos que as parcerias entre o poder público municipal e a iniciativa privada têm promovido no estado de São Paulo (ADRIÃO et al., 2009; GARCIA et al., 2012).

Nesse cenário, além da defesa dos direitos duramente conquistados na letra da lei por nossas crianças pequenas, para que elas possam viver plenamente as suas infâncias, as organizações sociais e de pesquisa têm diante de si o desafio de defender, também, que o poder público não abra novas possibilidades de atendimento aos interesses do capital.

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 No parecer de revisão das DCNEIs, temos que "[...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente com atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever [formalmente]." (BRASIL, 2009a, p. 15-16).

Referências

ADRIÃO, Theresa et al. Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil.** Brasília: MEC, 2005b.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

_____. Ministério da Educação**. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC, 2009c.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Políticas públicas para primeira infância**. 2011a. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/primeirainfancia/>. Acesso em: dez. 2011.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. SAE promove discussão sobre avaliação do desenvolvimento infantil. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**, Matérias, 5 dez. 2011b. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?p=9623>. Acesso em: dez. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CORREA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

_____. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORREA, Bianca Cristina; PINTO, José Marcelino de Rezende. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização escolar. **Cadernos ANPAE**, Recife, v. 1, p. 1-17, 2010.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. In: ROSEMBERG, Fulvia. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-216.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. v. 1.

GARCIA, Teise et al. **As parcerias público-privado para a compra de "sistemas de ensino"**: análise das consequências para a organização do trabalho na escola. Relatório de pesquisa. Rio Claro: UNESP, 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/FE/Unicamp; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 51-65.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003. p. 59-83

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de uso do ASQ-3**. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação**, Rio Claro, v. 20, p. 181-199, 2010.

Childhood and Formative Experiences in Early Childhood Education

What does standardized assessment mean during this educational phase?

ABSTRACT: In this article the proposals made in 2011 by the Secretariat for Strategic Affairs, an agency linked to the Presidency, on the assessment of children from one month to five years of age, are confronted with the legislation and other national guidelines in force for early childhood education, in order to highlight what is herein understood as a setback for the educational rights of small children.

Keywords: Public policy for early childhood education. Assessment in early childhood education. Brazilian educational legislation.

Enfance et expériences formatrices dans l'éducation infantile

Quel est le sens des évaluations normatives à cette étape éducationnelle ?

RÉSUMÉ: Dans cet article, nous discutons les propositions présentées en 2011 par le Secrétariat des Sujets Stratégiques (organisme lié à la Présidence de la République) relatives à l'évaluation des enfants de un mois à cinq ans, en les confrontant avec la législation et les autres directives en vigueur sur l'éducation infantile, avec l'intention de mettre en évidence ce que nous comprenons ici comme un recul des droits éducationnels de la petite enfance.

Mots-clés: Politiques Publiques de l'éducation infantile. Evaluation de l'éducation infantile. Législation éducationnelle brésilienne.

Infancia y vivencias formativas en la educación infantil

¿Cuál es el sentido de las evaluaciones estandarizadas en esa etapa educacional?

RESUMEN: En este artículo, discutimos las propuestas presentadas, en 2011, por la Secretaría de Asuntos Estratégicos, órgano vinculado a la Presidencia de la República, sobre la evaluación de niños de un mes a cinco años de edad, confrontándolas con la legislación y otras orientaciones nacionales para la educación infantil en vigor, con la intención de evidenciar que estamos entendiendo aquí, como un retroceso de los derechos educacionales para la pequeña infancia.

Palabras clave: Políticas públicas de educación infantil. Evaluación en la educación infantil. Legislación educacional brasileña.

Retratos da infância
O conhecimento e o lúdico

Marilene Dandolini Raupp*
Thaisa Neiverth**

RESUMO: Nosso objetivo é refletir sobre a especificidade do trabalho na educação infantil, com ênfase no conhecimento e no lúdico, pelo princípio da democratização do conhecimento emancipatório historicamente produzido. Há uma contextualização, por meio de aspectos decorrentes dos avanços legais dessa etapa da educação, priorizando, do ponto de vista legal, a recente passagem do ciclo completo da educação infantil (zero a cinco anos e 11 meses) e o reconhecimento do professor da creche e pré-escola. Demonstramos algumas contribuições do trabalho pedagógico, com crianças de zero a três anos, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e concluímos com a necessidade da teoria sólida como pilar de sustentação do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Infância. Educação infantil. Conhecimento. Lúdico. Creche de zero a três anos.

Introdução

Há uma breve contextualização, que nos remete à compreensão histórica da educação infantil, ao campo das contradições, mediações e determinações que a constituem, implicando tomá-la na relação inseparável entre o

* Doutora em Educação. Professora na área de Educação Infantil. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da UFSC. *E-mail*: <marileneraupp@hotmail.com>.

** Mestre em Educação. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da UFSC. *E-mail*: <thaisa_neiverth@hotmail.com>.

universal e o particular. A legislação brasileira sobre a educação da criança de zero a seis anos, até meados da década de 1980, era omissa, com uma política governamental que desqualificava a área e, por consequência, seus profissionais. É nessa década, em especial, no processo constituinte, que se inicia um movimento crítico em prol de mudanças na educação das crianças de zero a seis anos.[1]

Entre os avanços legais, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconhece a obrigatoriedade do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos, passando a denominá-la educação infantil e definindo-a como direito da criança e da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, no art. 53; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Incluímos, aí, a implantação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), em 1992.

Em decorrência desses avanços legais é reiterado o dever do Estado para com a educação infantil, compreendendo a faixa etária de zero a seis; é relegada aos municípios a obrigação de autorizar, supervisionar e credenciar os estabelecimentos; o atendimento das crianças de zero a três anos, que, anteriormente, estava nas áreas de bem-estar ou assistência social, passa a ser incluído na área da educação; e os profissionais que trabalham diretamente com as crianças de zero a seis anos passam a ser definidos como professores de educação infantil e, para tal, necessitam ter formação em nível superior (graduação em pedagogia).[2]

Destacam-se, ainda, no cenário político da educação infantil, algumas iniciativas governamentais: o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), que estabelece metas de ampliação do atendimento, nas quais, até 2011, deveriam ser atendidas 50% da demanda em creches e 80% em pré-escolas; a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), na qual o valor do custo-aluno é fixado[3]; o documento *Política Nacional de Educação*: *pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006a), que se propõe a pensar coletivamente as políticas públicas elaboradas para a educação infantil, buscando fortalecer a política nacional; e, por fim, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009a).

Nesse movimento histórico, a qualidade da educação infantil passa a ser foco das atenções da área[4], com destaque para alguns indicadores: o número de crianças por grupo; a formação e carreira dos profissionais; a comunicação com as famílias das crianças; as instalações e estrutura física das creches e pré-escolas[5] (se há livros, brinquedos, contato das crianças com a natureza, entre outros).[6] Enfim, são desenvolvidas pesquisas que indicam um universo de especificidades para a educação de crianças de zero a cinco anos e 11 meses em creches e pré-escolas, objetivando a garantia de um trabalho pedagógico de qualidade.

No entanto, inúmeras publicações de estudiosos da área revelam, com base em

observações, entrevistas e outros tipos de registros, os diferentes aspectos do funcionamento das unidades de educação infantil em distintas regiões brasileiras, expressando retratos daquilo que ainda não foi conquistado no chão das creches e pré-escolas, embora a educação infantil venha sendo alvo das políticas e das pesquisas.

Também há que se considerar que os profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas seguiram trajetórias de formação diferenciadas relacionadas a um conjunto de mediações sociais que repercutem na sua formação, demonstrando que a constituição desta responde à expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança de zero a seis anos neste país. Essa formação, com percursos diferenciados, marcou a dupla trajetória profissional do pessoal que trabalha na creche e daqueles que trabalham na pré-escola: para as creches, o profissional oriundo das áreas da saúde e da assistência e, para as pré-escolas, o profissional denominado professor, com um trabalho docente semelhante ao dos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a consolidação da especificidade da educação infantil também se relaciona às experiências em curso nas creches e pré-escolas brasileiras, que trazem décadas de dicotomia no trabalho com crianças pequenas: prioritariamente, na creche, a guarda e cuidado para as crianças de zero a três anos e, na pré-escola, a escolarização para aquelas de quatro a seis anos. No movimento dos intelectuais da área em contribuir para o debate da especificidade da educação infantil, destacamos a seguinte reflexão de Kuhlmann Jr. (1999, p. 62-63):

> Se a especificidade da Educação Infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da Educação Infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica.

De acordo com o autor, consideramos a intencionalidade, o conhecimento e a aprendizagem como o tripé condutor do trabalho na educação infantil; esta é a função essencial da escola em todos os níveis, inclusive, na primeira etapa da educação básica, sem deixar de reconhecer os outros espaços educativos, que possibilitam aprendizagens infantis. Considerar esse tripé no trabalho com crianças pequenas não significa secundarizar o lúdico na educação infantil; pelo contrário, a brincadeira é a atividade principal[7] da criança de três a seis anos (VIGOTSKI, 1989) e, embora distinta das atividades principais da criança do primeiro e segundo anos de vida, encontra-se intrinsecamente articulada a elas.

No primeiro ano de vida da criança, existe uma sociabilidade totalmente

específica e peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais: a incapacidade biológica da criança de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência; e a necessidade de estabelecer uma comunicação máxima com os adultos. Já no segundo ano de vida, a atividade principal passa a ser a objetal-instrumental ou manipulatória e a sua relação com o meio social dá lugar a uma colaboração prática, em que, por intermédio da linguagem, a criança mantém contato com o outro e aprende a manipular os objetos, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.

Nessa etapa, a linguagem possui função auxiliar, que ajuda a criança a compreender e assimilar os procedimentos socialmente elaborados para operar com os objetos (FACCI, 2006). Essa atuação inicial, eminentemente manipulatória e exploratória, caminha para o desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, permitindo-lhe dominar um círculo mais amplo de atividades. No processo, deseja integrar o seu contexto social, necessitando compreender as relações sociais. Esse desejo, articulado a formas mais complexas e elaboradas de organização do seu pensamento e de agir sobre o mundo, cria as condições para a origem dos jogos protagonizados/jogos de representação de papéis/de faz de conta.[8]

No período dos três aos seis anos, a criança elabora hipóteses e vivencia sensações e experiências, por meio da brincadeira e dos jogos, contribuindo, dessa forma, para a promoção da formação de sua personalidade e consciência. Fatores globais do desenvolvimento psíquico, tais como a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação e o sentimento, estão relacionados diretamente com o desenvolvimento da brincadeira e dos jogos protagonizados, ou seja, desempenham funções imprescindíveis no desenvolvimento da criança, passando pelo desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento afetivo-emocional, até o desenvolvimento de capacidades e traços de caráter e a própria formação moral (ELKONIN, 1998). Assim, a brincadeira surge como solução de uma contradição vivenciada pela criança nessa fase de seu desenvolvimento, relacionada ao conflito entre, por um lado, a demanda infantil de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo e, por outro, os limites que ainda lhe são impostos para reproduzir ações observadas nos adultos. Tal discrepância é resolvida na e pela atividade lúdica, na brincadeira, no jogo.

Ao mesmo tempo que evidenciamos a importância da brincadeira e dos jogos no processo de aprendizagem e desenvolvimento, esse tipo de atividade não é único na educação infantil. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 63),

> isto não quer dizer, entretanto, que os processos psíquicos ocorram apenas nesta atividade, ou que todos eles sejam desenvolvidos por meio dela, mas, além da brincadeira, a criança deve ter, também, a possibilidade de envolver-se em atividades de outras naturezas, que desempenham 'papel subsidiário'.

A passagem de um estágio de desenvolvimento infantil para o outro não ocorre

naturalmente, mediante a passagem do tempo. O psiquismo e o desenvolvimento da criança são características sociais historicamente construídas, vinculadas às suas condições reais de vida. A criança constitui-se nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, ou seja, pelo seu agir humano, por sua atividade, tendo em vista a satisfação de suas necessidades. Se as experiências de comunicação, de exploração de objetos, de brincadeiras ou jogos protagonizados forem limitadas, do ponto de vista do conhecimento emancipatório historicamente produzido, terão como consequência o empobrecimento da atividade e, da mesma forma, do desenvolvimento da personalidade infantil.

O lúdico: fio condutor metodológico comum

Com o objetivo de democratizar os conhecimentos emancipatórios historicamente produzidos na educação infantil e, desse modo, ampliar o repertório cultural das crianças, destacamos a intencionalidade, o conhecimento e a aprendizagem, articulados ao lúdico, como fio condutor metodológico, um caminho possível para caracterizar o trabalho com a criança na educação infantil. Além do **lúdico como encaminhamento metodológico comum para a educação infantil**, são necessárias outras estratégias, determinadas pelas especificidades de cada faixa etária, características e ritmos, além de profissionais qualificados, atuando como mediadores entre as culturas universais e os contextos particulares da criança, proporcionando-lhe experiências que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 4-5),

> promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; promovam a

> interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Este é um processo no qual o professor, sobretudo, exerce a função de mediador entre a criança e o mundo:

> [...] professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. (ARCE, 2001, p. 16).

Estamos nos referindo à práxis no trabalho em creches e pré-escolas, à necessidade de articulação entre a teoria e a prática para um trabalho de qualidade na educação infantil. Dito de outra forma, destacamos a importância de o professor de educação infantil buscar, na teoria sólida (filosófica, histórica, sociológica, antropológica, psicológica, pedagógica, entre outras), o embasamento para o trabalho pedagógico na educação infantil, partindo dos fundamentos teóricos, ou seja, ter na teoria o pilar de sustentação do seu trabalho.

> A efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e humanização da criança. Para isso, é fundamental a indissociabilidade entre o pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação que caracteriza a esfera da práxis. (RAUPP, 2008, p.151).

Se pensarmos na maioria das nossas crianças, oriunda de famílias pobres, a escola, incluindo a educação infantil, é o lugar onde ela pode ter a possibilidade de acesso ao conhecimento emancipatório historicamente produzido, ou seja, àquilo que há de melhor do ponto de vista do gênero humano.[9] Isso significa, por exemplo, proporcionar-lhe o acesso a diferentes áreas de conhecimento, a diferentes linguagens, a costumes, hábitos de vida, sistemas morais, valores éticos, estéticos e políticos.

O conhecimento e o lúdico, de zero a três anos

Na busca de refletir sobre a práxis da educação infantil, há algumas referências que compõem o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tal trabalho tem como ponto de partida

a legislação vigente e o aporte teórico histórico-cultural.

Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

Na legislação, uma das questões que nos importa é a garantia dos direitos das crianças à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente estimulante, seguro e aconchegante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995). Entendemos, ainda, o acesso ao conhecimento historicamente produzido como direito das crianças desde a mais tenra idade.

Concebemos a criança como um sujeito histórico, social, detentor de direitos civis e em desenvolvimento; o professor, como profissional responsável pela transmissão planejada dos conteúdos historicamente produzidos, no sentido emancipatório e humanizador; e o trabalho pedagógico, como intencional, qualificado e baseado no conhecimento e no lúdico.

A chegada dos bebês e de crianças muito pequenas a um espaço coletivo é um momento delicado para eles, para as famílias e a instituição. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (2006), as crianças reconhecem a situação de dependência em relação aos adultos que as cercam e sabem que seu comportamento determina as relações pessoais e íntimas. Na infância, o mundo ao redor da criança é segmentado em duas esferas, consistindo a primeira nas relações com pessoas inteiramente ligadas a ela (pai, mãe, irmãos). Essa referência produz a forma com a qual as crianças relacionar-se-ão com o segundo círculo, ampliado e formado por todas as outras pessoas que virão a se relacionar com os pequenos. Fazendo uma analogia entre as esferas e os conceitos de privado e público, notadamente percebemos o NDI como integrante da segunda esfera, a pública.

Buscamos, no trabalho com as crianças de zero a três anos, promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas, ampliando o repertório infantil por intermédio da aprendizagem, e procuramos articular o momento do desenvolvimento da criança em relação à sua potência, uma vez que reconhecemos que o

binômio **cuidar** e **educar** integra-se ao eixo **ensino**. "O cuidado a que nos referimos, [...] não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir; este se orienta para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá **promover o nascimento da criança para o mundo social**." (ARCE; SILVA, 2009, p. 181, grifo nosso).

Esse, sem dúvida, foi um desafio considerável, que tentamos alcançar por meio do compromisso de explorar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento das crianças pequenas, visto que "o papel do trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e sua consciência." (ARCE; SILVA, 2009, p. 181). O que determina o desenvolvimento da consciência são as relações que as crianças estabelecem com a vida, com o mundo concreto, com os adultos, com as outras crianças e com os objetos. Na intenção de compreender melhor o que se passa interna e externamente em uma criança em desenvolvimento, foi necessário uma incursão em alguns pressupostos inspirados em Martins (2009):

- a criança nasce biológica e socialmente;
- os reflexos (incondicionais) tornam-se condicionados e, depois, aprendizagens sociais;
- o mundo exterior passa a ser objeto de interesse;
- os movimentos e sons aleatórios cedem lugar a formas de comportamento e comunicação social;
- a relação com o ambiente externo desenvolve-se em três períodos: passividade, interesse receptivo e interesse ativo;
- ocorrem, concomitantemente, o desenvolvimento motor, o da linguagem e o dos afetos;
- ampliam-se as possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social;
- as ações manipulatórias dos objetos executadas pelas crianças marcam uma transição entre a exploração das atividades sensoriais dos objetos e a descoberta de suas funções;
- "Durante o segundo e o terceiro ano de vida, a atividade objetal manipulatória, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, é o esteio sobre o qual se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança." (MARTINS, 2009, p. 112);
- a linguagem passa a ter, além da função comunicativa, o *status* de signo, recurso essencial do pensamento.

Além desses pressupostos, fizemos uso das contribuições de Leontiev (1978) e Elkonin (1998) sobre os estágios de desenvolvimento pelos quais estão passando as crianças. Segundo Facci (2004), esses autores afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. A atividade principal, que guia as mudanças importantes na consciência, constitui-se em diferentes estágios; no nosso caso, os estágios de desenvolvimento vivenciados pelo grupo foram dois: *comunicação emocional do bebê* e *atividade objetal manipulatória.*

A primeira tem início já nas primeiras semanas de vida e segue por todo o primeiro ano, tendo como base as ações sensório-motoras de manipulação (FACCI, 2004). Para a autora, no desenvolvimento social do bebê, algumas estratégias de comunicação com os adultos são por ele vivenciadas, entre elas, o choro (que, no geral, indica alguma sensação) e o riso (como expressão de uma tentativa de comunicação social).

> [...] o sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, entre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e o adulto, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. (FACCI, 2004, p. 67).

Para Vigotski, Luria e Leontiev (2006), existe no primeiro ano de vida uma sociabilidade peculiar, determinada por dois momentos: o primeiro, centrado na total incapacidade biológica do bebê em satisfazer suas necessidades, dependendo plenamente de um adulto, tendo, assim, todo o contato mediado com a realidade; o segundo, a carência dos meios fundamentais que dão significado à comunicação social pela linguagem, obrigando-o a se comunicar com os adultos, mesmo sem palavras. Portanto, "o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação." (VIGOTSKI, 1996, p. 286).

Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

No segundo estágio do desenvolvimento, intitulado *atividade objetal manipulatória*, o foco é a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente da ação com os objetos; assim, é

> [...] necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. (FACCI, 2004, p. 68).

Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

Nesse estágio, acontece a assimilação do mundo por intermédio da sua ação sobre objetos e da relação com outras crianças e adultos por meio da linguagem, a qual tem um papel fundamental, forma de expressão e intercâmbio social. Na perspectiva de Facci (2004), até os dois anos, as crianças apresentam mudanças qualitativas em relação à compreensão das funções simbólicas da linguagem, objetivando uma operação intelectual consciente e complexa.

> Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do 'eu' infantil. O '[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem' [...]. Esta é uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. (FACCI, 2004, p. 68).

Segundo Vigotski (2008), o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da fala estão complexamente relacionados, embora tenham raízes genéticas diferentes; sendo assim, não podem ser entendidos como paralelos. O importante é que ambos estabelecem estreita relação com o desenvolvimento da consciência. Para ele, balbucios, choros e, até mesmo, as primeiras palavras de uma criança são considerados estágios do desenvolvimento da fala, de caráter emocional e sem relação direta com a evolução do pensamento. Entretanto, por volta dos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da fala unem-se e iniciam uma nova forma de comportamento, na qual a criança parece

ter assimilado a função simbólica das palavras, o pensamento torna-se verbal e a palavra, racional.

> Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras [...]; e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (VIGOTSKI, 2008 p. 53).

Além do desenvolvimento cognitivo, no qual estão inseridos a relação com o meio e o desenvolvimento da linguagem, as crianças estão a pleno vapor no desenvolvimento motor. Elas interagem com os objetos e se apropriam do meio, usando todas as possibilidades que seus corpos permitem; sobem na mesa, descem escadas, correm, empurram objetos e, não por acaso, ficam com os passos mais firmes.

Levando em conta as especificidades da faixa etária e tomando o ensino como ponto de partida, o planejamento pedagógico prevê vivências de experiências desafiadoras, com significados para as crianças, tais como: estimular a comunicação da criança com o grupo e o meio em que está inserida; trabalhar na produção de metodologias e materiais didáticos para a faixa etária em questão; apresentar o mundo aos bebês; estabelecer com as famílias uma relação de respeito e articulação; auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, tendo a linguagem oral como campo mediador; proporcionar às crianças ambientes estimulantes e seguros; proporcionar condições favoráveis e seguras que oportunizem às crianças movimentarem-se livremente; desenvolver a curiosidade e a capacidade de expressão; proporcionar a ampliação de vivências, por meio da diversificação dos espaços e da oferta de diferentes materiais; garantir que cuidado e afeto permeiem as situações diárias; proporcionar a interação com outras crianças e adultos; ampliar o repertório de brincadeira das crianças; e promover o desenvolvimento da autonomia.

Houve duas experiências de como intervir no desenvolvimento das crianças da faixa etária em questão. A primeira foi a confecção de um tapete dos sentidos, idealizada para crianças de até um ano e meio, em articulação com as famílias. Cada uma das famílias recebeu como proposta um pedaço de tecido de algodão cru, para que fizesse alguma produção tátil. A experiência foi interessante, pois fortalecemos os vínculos com as famílias e exercitamos a intencionalidade pedagógica, ao mesmo tempo que os bebês tiveram acesso a materiais de manipulação diversificados.

Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

A segunda experiência foi com crianças de, aproximadamente, dois anos e meio, com a proposta de construção de uma caixa de histórias com o tema "Os músicos de Bremen", trabalhando em articulação com a arte-educadora da instituição. Ouvíamos a história de diferentes maneiras, com livros, fantoches, musicada com o CD dos Saltimbancos, ao mesmo tempo que construíamos os personagens com a técnica de papel machê[10]. Foi uma atividade também interessante, que estimulou a criatividade e favoreceu o acesso a uma história clássica e o desenvolvimento da linguagem infantil. Essa caixa, no final do ano, foi doada para a biblioteca do NDI, que a disponibilizou a outras crianças de diferentes faixas etárias.

Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

Enfim, foi possível desenvolver um trabalho pedagógico intencional e de qualidade, que objetivou o acesso aos conhecimentos sistematizados para os bebês e as crianças de até três anos de idade, respeitando seus direitos e necessidades. As condições objetivas do trabalho na instituição foram indispensáveis: número de crianças e adultos dentro dos padrões de qualidade, estrutura física e intelectual adequada, bem como carga horária remunerada para o docente que deu subsídio ao tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo-lhe oferecer uma educação de qualidade, que supera o assistencialismo, o combate à pobreza e se integra ao eixo do ensino e da educação básica.

Considerações finais

Procuramos apresentar reflexões sobre a educação infantil, com foco no trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos, colocando em destaque a intencionalidade, o conhecimento, a aprendizagem e o lúdico. O objetivo é contribuir para as discussões de uma especificidade da educação infantil, que consideramos necessária, pois ainda vemos predominar, nos resultados de pesquisas sobre a educação infantil brasileira, fragilidades das propostas curriculares nas creches e pré-escolas, que pouco contribuem para a democratização de conhecimentos emancipatórios historicamente produzidos e a ampliação do universo cultural das nossas crianças.

Há *a necessidade da valorização do conhecimento na educação infantil*, que não se circunscreve somente aos limites da espontaneidade, mas, sobretudo, à intencionalidade pedagógica. Desse princípio geral, desdobram-se os demais: buscar na teoria sólida o pilar de sustentação do trabalho pedagógico; evidenciar a intencionalidade pedagógica do processo educativo, compreendendo que o binômio educar e cuidar integra-se nesse processo; e direcionar o trabalho pedagógico precisamente para a atividade da criança e sua consciência.

A escolha pelo foco no trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos reside no fato de ser uma faixa etária ainda secundarizada nos debates relacionados à educação infantil, além de existir, principalmente no senso comum, uma compreensão predominante que subestima as contribuições que um trabalho pedagógico de qualidade, nessa fase da criança, proporciona ao desenvolvimento da personalidade infantil. Para que essas reflexões se tornem realidade na educação infantil brasileira, são necessárias condições objetivas relacionadas à estrutura e ao funcionamento das creches e pré-escolas, à carreira e à formação dos profissionais vinculados à educação infantil, como a existência de políticas públicas e sociais que garantam a concretude de uma infância com direito à saúde, à alimentação, à moradia, à educação, à brincadeira, à cultura, à atenção individualizada.

Retomando um jargão recorrente na educação infantil, oriundo da década de 1970, para o qual "a creche é sinônimo de conquista", podemos acreditar que "a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que 'fecham' ou 'abrem' os circuitos da história." (FERNANDES, 1977, p. 5).

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 3 de agosto de 2005, passa a definir a faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses como o ciclo completo da educação infantil.

2 No entanto, admitindo-se a formação em magistério (nível médio). Considerando as controvérsias instaladas sobre as condições para ampliação da formação do grande contingente de professores leigos da educação infantil, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, define que "os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil." (BRASIL, 2003).

3 "[...] I - creche pública em tempo integral - 1,10 (um inteiro e dez centésimos); II - creche pública em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos); III - creche conveniada em tempo integral - 0,95 (noventa e cinco centésimos); IV - creche conveniada em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos); V - pré-escola em tempo integral - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos); VI - pré-escola em tempo parcial - 0,90 (noventa centésimos) [...]." (Id., 2007).

4 *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995); *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Id., 1998); *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Id., 2006b); *Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil* (Id., 2006c); *Indicadores de qualidade para a educação infantil* (Id., 2009b).

5 A creche para as crianças de zero e três anos e a pré-escola para as de quatro a cinco anos e 11 meses de idade.

6 Recomendamos a leitura do artigo de Faria (2005), que, no traçado militante em prol da educação infantil, apresenta uma mostra do movimento político desse nível de educação.

7 A atividade principal, segundo Leontiev (1978), é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento.

8 Conforme a psicologia histórico-cultural, o termo 'brincadeira' também se vincula aos jogos protagonizados, típicos da criança de três a seis anos.

9 Gênero humano é o critério de referência do desenvolvimento humano, que inclui a síntese do desenvolvimento da personalidade do indivíduo particular, situado historicamente, e do desenvolvimento da humanidade como um todo (LUKÁCS, 1978).

10 É uma massa feita com papel picado embebido em um "mingau" de farinha e água, com textura de cola. Com essa cola, é possível moldar objetos em diferentes formatos, utilitários ou decorativos.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano) In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 6.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, 1998. v. 1-2.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 ago. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12753&Itemid=866>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006c.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Indicadores de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad62.html>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. p. 51-65.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas**, São Paulo, v. 4, p. 1-18. out. 1978.

MARTINS, Ligia Maria. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (Orgs.). **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 3.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil**: o discurso dos intelectuais (1995-2006). 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas IV**. Madri: Centro de Publicaciones del MEC; Visor, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexandr; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

Portraits of Childhood
knowledge and play

ABSTRACT: The aim of this study is to reflect on the specificity of work in early childhood education, with emphasis on knowledge and play, through the principle of the democratization of historically produced emancipating knowledge. The study is contextualized by means of issues arising from legal developments in this phase of education. This recent legislation prioritizes the full cycle of early childhood education (zero to five years and 11 months) and recognition of the nursery and preschool teachers. Some contributions of pedagogical work with children aged zero to three years, in the Child Development Nucleus of the Center for Educational Science at the *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), are presented. The study concludes the need for sound theory as the mainstay of pedagogical work.

Keywords: Childhood. Early childhood education. Knowledge. Play. Nursery school for children under three.

Portraits de l'enfance
La connaissance et le ludique

RÉSUMÉ: Notre objectif est de réfléchir sur la spécificité du travail dans l'éducation infantile, axant notre réflexion sur la connaissance et sur le ludique, par le principe de démocratisation de la connaissance historiquement produit. Existe une contextualisation, via les aspects provenant des avancées légales dans cette phase de l'éducation, du point de vue légal, le récent passage du cycle complet de l'éducation infantile (zéro à cinq ans et 11 mois) et la reconnaissance du professeur de crèche et de maternelle. Nous apportons certaines contributions du travail pédagogique, avec des enfants de zéro à trois ans, du Noyau de Développement Infantile (NDI) du Centre de Sciences de l'Education (CDE) de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) et concluons la nécessité d'une théorie solide comme pilier de soutien du travail pédagogique.

Mots-clés: Enfance. Education infantile. Connaissance. Ludique. Crèche de zéro à trois ans.

Retratos de la infancia
El conocimiento y lo lúdico

RESUMEN: Nuestro objetivo es reflexionar sobre la especificidad del trabajo en la educación infantil, con énfasis en el conocimiento y en lo lúdico, por el principio de la democratización del conocimiento de emancipación históricamente producido. Hay una contextualización, por medio de aspectos debido a los avances legales de esa etapa de la educación, priorizando, desde el punto de vista legal, el reciente paso del ciclo completo de la educación infantil (de cero a cinco años y 11 meses) y el reconocimiento del profesor del jardín de infancia y del preescolar. Demostramos algunas contribuciones del trabajo pedagógico, con niños de cero a tres años, en el Núcleo de Desarrollo Infantil (NDI) del Centro de Ciencias de la Educación (CED) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y concluimos con la necesidad de una teoría sólida como pilar de sustentación para el trabajo pedagógico.

Palabras clave: Infancia. Educación infantil. Conocimiento. Lúdico. Jardín de infancia de cero a tres años.

A educação infantil
De zero a três anos

Cassia Alessandra Domiciano*
Dalva de Souza Franco**
Theresa Adrião***

RESUMO: O texto desenvolve uma reflexão sobre o aprofundamento da privatização da oferta da educação infantil no Brasil, relacionando dois municípios de São Paulo (Campinas e São Paulo) como exemplos do processo de aumento do número de matrículas privadas, no período de 2006 (último ano de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [Fundef]) a 2010 (ano de integralização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [Fundeb]).

Palavras-chave: Educação infantil. Privatização. Creche.

Introdução

Esta reflexão aqui apresentada dialoga com um artigo sobre o tema, publicado em *Retratos da Escola,* em 2010. Naquele momento, Adrião, Borghi e Domiciano (2010) apresentaram elementos para o entendimento do contexto e das tendências do que denominaram aprofundamento da privatização da oferta da

* Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp). *E-mail*: <cassiale@uol.com.br>.

** Doutoranda na FE-Unicamp. *E-mail*: <cassiale@uol.com.br>.

*** Doutora em Educação. Professora da FE-Unicamp. *E-mail*: <theadriao@gmail.com>.

educação infantil, destacando que, a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),

> tem sido recorrente o cômputo de matrículas privadas de escolas conveniadas como constitutivas de redes públicas, o que gera imprecisões nos dados oficiais de matrículas públicas e privadas disseminando a idéia equivocada de que o atendimento à educação infantil tenha se dado pela correspondente expansão da esfera pública estatal (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009; DOMICIANO, 2009). (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010, p. 285).

O alerta sobre a respeito da imprecisão dos dados da oferta da educação infantil é mais uma vez apresentado para salientar a dificuldade de aferição dos contornos da responsabilidade pelo atendimento da criança pequena. Sobre a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), ainda que as informações sejam mais confiáveis, traçar o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos é uma empreitada mais complexa (CORRÊA, 2002). Por isto, este texto exemplifica o aprofundamento da transferência da responsabilidade pelo atendimento à demanda da educação infantil para o setor privado a partir do movimento observado nos municípios de São Paulo e Campinas.

À semelhança de muitos países, no Brasil, o início do atendimento em creches resultou da atuação de instituições que prestavam a assistência às famílias pobres, notadamente filantrópicas e/ou beneméritas (KUHLMANN JR., 1998). Sua expansão, muito aquém do necessário, acompanhou o processo de industrialização e urbanização do País, visto que, com a ampliação da mão de obra feminina nas indústrias, as mulheres tradicionalmente responsáveis pelo cuidado da prole necessitavam de um local de guarda para seus filhos. Considerava-se que essas crianças ficariam abandonadas, sem ter quem delas cuidasse, "e que era preciso recuperá-las, colocando-as num local onde ficassem a salvo dos perigos." (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006, p. 36). Esse espaço seria responsável "por compensar as carências que essa criança supostamente apresentava com relação a cuidados, educação, cultura e demais déficits adquiridos com sua pobreza." (FRANCO, 2009, p. 12). Assim, segundo Kuhlmann Jr. (1998), no século XIX, as instituições de educação infantil passaram a ser apresentadas, mundialmente, como uma das soluções para os cuidados à infância em função do trabalho feminino.

No Brasil, a primeira creche popular para filhos de operárias de até dois anos teve início em 1908. Na década de 1920, o poder público, em todo o Brasil, oferecia incentivos fiscais, funcionários, material pedagógico e mobiliário a organizações da sociedade civil, para que atendessem às crianças pequenas, gestando o padrão de atendimento ainda hoje em vigor (KRAMER, 2001). Apenas na década de 1940, como decorrência da mobilização de setores sociais para apoiar a "criança necessitada", o Estado brasileiro desenvolveu políticas de assistência social de caráter

global, investindo em equipar as creches oficiais com profissionais da área da saúde, integrando-as à política de proteção à maternidade e à infância (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006; FRANCO, 2009).

Até a década de 1960, as políticas de proteção e atendimento à criança pequena por meio de creches vincularam-se a várias esferas estatais: Ministério da Saúde, da Agricultura e órgãos da assistência social. Sua presença no âmbito da educação é recente; não por acaso, as leis educacionais brasileiras, anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), não especificavam atendimento à criança de creche nem valorizavam em seu contexto a educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006). A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, dedicava os arts. 23 e 24 do capítulo I, Título VI, à educação pré-primária, como era chamada, porém o tratamento era genérico como se confere a seguir:

> Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.
>
> 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. (BRASIL, 1961).

O que justificava o atendimento à criança era a condição de trabalhadora, vivenciada pela mãe, que ainda hoje se verifica como critério para priorizar o atendimento (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006; CORRÊA, 2007).

Em 1971, a reforma na LDB anterior, instituída por meio da Lei nº 5.692, passou a determinar que:

> Art. 19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverão os alunos ter a idade mínima de sete anos.
>
> Parágrafo 1º – As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
>
> Parágrafo 2º – Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2006), a Lei nº 5.692, de 1971 praticamente ignorou a educação da criança de zero a seis anos. Segundo elas, o pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto foram fatores que determinaram, pelo menos parcialmente, a inexistência de uma política educacional nacional progressiva para essa faixa, no nível do Ministério da Educação (MEC). O MEC passou a ser responsável pela pré-escola apenas na década de 1970; no entanto, segundo Kuhlmann Jr. (2000), as opções careciam de organicidade e qualidade.

> Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade 'sofisticados' dos países desenvolvidos, 'distantes da realidade brasileira'. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal. [...] Projetava-se sobre os programas para a infância a idéia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

As creches ainda permaneceram atreladas à assistência social, embora o atendimento educacional à criança pequena, a partir do seu nascimento, tenha ganhado mais legitimidade social, passando a compor a agenda de movimentos populares (COSTA, 2005). Nessa década começaram a despontar os movimentos populares, forçando o Estado a investir na construção de equipamentos e no atendimento da criança pequena.

> Durante o período compreendido entre 1975-1986, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, a mobilização dos movimentos de mulheres, a criação dos sindicatos aos direitos das mulheres foram ampliando e modificando, na prática, o usufruto do direito à creche destinada aos filhos dos (as) trabalhadores (as). (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006, p. 64).

O Movimento de Luta por Creches foi um marco histórico para as creches, refletindo a mobilização e organização das classes populares, que se expandiam nos grandes centros urbanos, exigindo do poder público a modificação e reorganização das políticas sociais, fato que, segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (2006), garantiu o seu reconhecimento público. Tal protagonismo pode ser percebido no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, cuja atuação resultou nos capítulos referentes ao direito à educação infantil para crianças de zero a seis, como dever do Estado.

Os percursos para uma concepção de direitos

A Constituição Federal de 1988 garante a creche como direito da criança, opção da família e dever do Estado, consagrando-a como instituição educativa. Acompanhada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 1990) e pela LDB (Lei nº 9.394, de 1996), conduz à necessidade de discussões sobre a implementação de políticas para a educação da criança pequena, considerando-a sujeito de direitos e cidadã em formação e suscita a necessidade de sua priorização nas políticas públicas (CORRÊA, 2002; FARIA, 2005; FRANCO, 2009).

Como destaca Faria (2005, p. 2),

> não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública

> complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados, distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com o adulto.

Os significativos avanços para o atendimento da criança de zero a seis anos, nos documentos legais, garantem formalmente a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integrada a outras formas de educação. No entanto, persiste a distância entre o previsto e o praticado, pela vigência de contradições legais, pelo descumprimento da legislação em vigor e pelas condições econômicas que induzem à desigualdade no usufruto do direito.

Mudança de rumos pós-concepção de direitos

A partir dos anos de 1990, as orientações gerais da "agenda" de mudanças na gestão da educação para países em desenvolvimento sintetizam-se nas indicações para a reconfiguração do papel do Estado, entre as quais destaca-se a substituição de sua ação (nem sempre cumprida) de proponente e mantenedor de políticas sociais por ações complementares àquelas desenvolvidas pela sociedade civil ou por esferas locais do aparato estatal (PERONI; ADRIÃO, 2005).

> Para a esfera educacional, essa reconfiguração dar-se-ia pela introdução de estratégias relacionadas à: inauguração de formatos de financiamento da educação pública com maior aporte do setor privado; adoção de medidas descentralizadoras da ação estatal, seja para esferas locais de governos, seja para esferas privadas. (ADRIÃO, 2006, p. 282).

O mecanismo mais importante para a indução do processo de descentralização na educação foi a Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e ampliou a responsabilidade pela garantia do acesso à educação básica para os municípios.

Ainda na década de 1990, a EC nº 19, de 4 de junho de 1998, além de modificar diversos dispositivos constitucionais no funcionamento da administração pública brasileira (BEZERRA, 2008), reconceituou a noção de "público", termo que deixou de ser sinônimo de "estatal", passando a significar "interesse de todos", o que "tende a facilitar ainda mais a transferência para o setor privado da gerência de equipamentos e serviços tradicionalmente sob responsabilidade exclusiva do Estado [...]." (ADRIÃO, 2007, p. 3). A EC nº 19, de 1998 inaugurou a esfera "pública não estatal", "uma forma 'intermediária' de propriedade, entre as tradicionais propriedades privada e estatal." (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 145).

> O conceito de 'público não-estatal' como expressão sinônima de interesses públicos, autorizando e incentivando propostas de contrato de gestão público--privadas, com transferência de responsabilidades tradicionalmente afetas ao poder estatal para a esfera privada, com o respectivo investimento de recursos públicos. (ARELARO, 2008, p. 53).

Não podemos deixar de citar a Lei Complementar nº 101, de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), que, ao regulamentar aspectos da EC nº 19/98, fixou limites de gasto com pessoal, inibindo o investimento direto em educação (ARELARO, 2008). Os mecanismos de descentralização, aliados às medidas de contingenciamento de gastos com despesas de pessoal, deflagraram, no contexto municipal, a ampliação de responsabilidades diante da crescente demanda por atendimento à educação infantil, o que aprofundou a busca de parcerias com o setor privado, como estratégia para a oferta educativa (ADRIÃO, 2009; BORGHI, ADRIÃO; ARELARO, 2009).

No caso específico da educação infantil, o Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007) aprofundou ainda mais essa perspectiva, conforme visualizado nas tabelas a seguir.

Tabela 1 – Atendimento à educação infantil pelos setores público e privado: 1999-2006 e 2007-2009

Atendimento	Região	1999	2006	2007	2008	2009
Creche Pública	Brasil	539.804	917.460	1.050.295	1.143.430	1.228.838
	Região Sudeste	203.200	351.528	406.778	460.650	524.400
	São Paulo	138.443	206.617	232.928	270.220	314.654
Pré-Escola Pública	Brasil	3.180.447	4.148.226	3.898.095	3.849.829	3.718.585
	Região Sudeste	1.479.703	1.708.711	1.606.221	1.592.728	1.410.572
	São Paulo	915.955	1.076.211	1.003.185	992.422	860.266
Creche Privada	Brasil	292.174	510.482	529.286	608.306	642.021
	Região Sudeste	167.512	283.190	308.084	363.604	385.979
	São Paulo	97.814	160.369	176.852	216.482	239.461
Pré-Escola Privada	Brasil	1.054.831	1.439.927	1.032.192	1.117.696	1.126.416
	Região Sudeste	417.830	581.689	441.059	480.080	470.473
	São Paulo	173.677	298.832	237.032	243.970	231.917

Fonte: Adrião e Domiciano (2010).

Tabela 2 – Taxa de crescimento nas matrículas por tipo de estabelecimento e esfera administrativa (%)

Atendimento	Esfera Administrativa	1999/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2007/ 2009
Creche Pública	Brasil	69,96	14,48	8,87	7,47	16,99
	Região Sudeste	72,99	15,72	13,24	13,84	28,91
	São Paulo	49,24	12,73	16,01	16,44	35,09
Pré-Escola Pública	Brasil	30,43	-6,03	-1,24	-3,41	- 4,61
	Região Sudeste	15,48	-6,00	-0,84	-8,29	- 9,06
	São Paulo	17,50	-6,79	-1,07	-13,32	-14,25
Creche Privada	Brasil	74,72	3,68	14,93	5,54	21,30
	Região Sudeste	69,06	8,79	18,02	6,15	25,29
	São Paulo	63,95	10,28	22,41	10,61	35,40
Pré-Escola Privada	Brasil	36,51	-28,32	8,28	0,78	9,13
	Região Sudeste	39,22	-24,18	8,85	-2,00	6,67
	São Paulo	72,06	-20,68	2,93	-4,94	-2,16

Fonte: Adrião e Domiciano (2010).

Conforme apontado em outra ocasião (ADRIÃO; DOMICIANO, 2010), focalizando o olhar no atendimento de zero a três anos no período de 2007 a 2008 – primeiro ano de vigência do Fundeb –, os dados das **Tabelas 1 e 2** apontam o crescimento no número de matriculados nas creches públicas no Brasil (8,87%), assim como na Região Sudeste (13,24%) e no estado de São Paulo (16,01%), porém, é inegável o aumento de matrículas nas creches privadas nessas localidades: respectivamente, 14,93, 18,02 e 22,41%, o que ultrapassa a da rede direta. Tal tendência reforça a tese de que a implantação do fundo pode consolidar o atendimento às crianças de zero a três anos em espaços privados sem fins lucrativos, que legalmente se configuram como atendimento público não estatal.

Dois elementos também precisam ser acrescentados ao nosso quadro indicativo de análise; trata-se da EC nº 59, de 2009 e do que se prevê para o novo Plano Nacional de Educação (PNE). No primeiro caso, a perspectiva de ampliação da etapa de escolaridade obrigatória (dos seis aos 14 anos, para dos quatro aos 17), até 2016, significa que os municípios deverão garantir o acesso e a permanência na pré-escola de todas as crianças de quatro a cinco anos, o que, de certa forma, pode se transformar em um problema financeiro para eles, que têm a menor capacidade tributária em virtude do modelo de arrecadação e repartição de impostos no Brasil, causador de grande desequilíbrio federativo na repartição do bolo tributário entre os três entes federados (União, estados e municípios) e na maneira como a parte de cada um é dividida

entre eles, em decorrência da concentração espacial das bases tributárias modernas e das exigências de eficiência da tributação (REZENDE, 2010). Além disso, "a ausência de um sistema de transferências orientado para a correção desses desequilíbrios agrava, ao invés de corrigir, as disparidades decorrentes da concentração da atividade econômica." (REZENDE, 2010, p. 72).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), ainda que se mantenha a tendência de diminuição da natalidade, o Censo Demográfico de 2010 indicou que o Brasil tinha 5.802.254 crianças com idade entre quatro e cinco anos, das quais pouco mais de 4.400.000 matriculadas em pré-escolas públicas ou privadas, conforme indica a **Tabela 1**.

Quanto ao PNE (PL nº 8.035, de 2010, enviado ao Congresso pelo MEC e cujo substitutivo deverá ser apreciado apenas em março de 2012), o texto inicial não apenas previa mas estimulava manutenção do atendimento privado em creches com subsídio público. Basta ver o previsto na estratégia 1.4 do PL, segundo a qual, para a garantia, até 2016, da universalização do atendimento às crianças de quatro a cinco anos e, até 2020, da oferta de vagas para 50% das crianças de zero a três, o poder público deverá "estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação." (BRASIL, 2010).

A política educacional opta por manter as parcerias entre o setor público e a iniciativa privada, justificando-as, por pragmatismo ou por adesismo, ao discurso reformador, como mecanismo mais eficiente, menos oneroso e que permitiria ampliar a participação social. Por outro lado, tais parcerias parecem se transformar em estratégias de acomodação à Lei de Responsabilidade Fiscal e ao limite de gastos com pessoal por ela estabelecido (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009).

Por fim, como demonstrado em outros trabalhos (DOMICIANO; ADRIÃO, 2005; DOMICIANO, 2009), a simbiose entre os setores público e privado para a oferta da educação infantil atua para ampliar espaços de atuação e lucro do setor privado com fins lucrativos.

Política de atendimento em São Paulo e Campinas

A escolha pelos municípios de Campinas e São Paulo, para ilustrar a perspectiva de aprofundamento da oferta privada com subsídio público, justifica-se tanto quantitativa (ambos são responsáveis por 31% do atendimento à educação infantil do estado de São Paulo e por 35% do atendimento nas creches) quanto qualitativamente, nos formatos de privatização do atendimento observados nos dois casos.

A oferta da educação infantil em São Paulo

O município de São Paulo tinha, em 2011, uma população de 11.253.503 habitantes (IBGE, 2012) e a maior rede de creches do território brasileiro, mas atendendo a apenas 57% da demanda por vagas, pois o total de atendimento às crianças dessa faixa etária foi de 196.291 e a demanda, não atendida, de 174.168 (SÃO PAULO, 2011).

O atendimento é realizado em 1.412 equipamentos, dos quais apenas 312 centros de educação infantil (CEI) pertencem à rede direta, ou seja, são administrados diretamente pelo município. Em relação aos demais, são 319 CEI indiretos, com atendimento em prédios da Prefeitura, administrados por entidades filantrópicas conveniadas[2], e 781 creches particulares conveniadas, totalmente administradas por entidades filantrópicas, com repasse de recursos advindos da própria Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) (SÃO PAULO, 2011).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da PMSP é o órgão responsável, desde 2001, por supervisionar e acompanhar o funcionamento das creches, de acordo com padrões predeterminados pela lei. No caso específico da oferta de vagas por instituições privadas, o Conselho Municipal de Educação (CME) de São Paulo define condições para a criação e o funcionamento dessas instituições em sua Deliberação nº 04, de 2009, no âmbito do sistema municipal de ensino, ressaltando o papel de fiscalização a ser exercido pela SME.

Mesmo assim, parece não haver condições objetivas para o poder público cobrar as condições exigidas como padrão de qualidade pelo próprio sistema de ensino, visto que, para garantir o atendimento à demanda, necessita da rede privada, apesar de manter um quadro de supervisores considerável, pela quantidade de escolas a ser supervisionada. O município de São Paulo tem, hoje, 3.019 unidades escolares a serem supervisionadas, entre ensino fundamental, médio e educação infantil, das redes direta, indireta e conveniada, e um total de 336 supervisores (SÃO PAULO, 2011), ou seja, cada supervisor tem, em média, nove escolas para acompanhar, condição que, ao menos operacionalmente, favorece a fiscalização do conjunto.

Em síntese, mesmo com uma posição assumida pelo CME de atender às indicações nacionais de qualidade, objetivamente a SME encontra dificuldades em exigir que o conjunto dos equipamentos adaptados para o atendimento cumpra os princípios legais; tanto mais porque o seu fechamento acarretaria o não atendimento à demanda, situação que se enquadra na perspectiva pragmática já indicada: afinal, como garantir atendimento à demanda, sem esse suporte estruturalmente articulado ao modelo de oferta vigente?

Cabe ressaltar também que, até 2001, as creches, no município de São Paulo, ainda respondiam à Secretaria de Assistência Social (SAS), integrando, a partir de 2002, a SME. O processo de integração das creches diretas ao sistema de educação em São

Paulo foi lento e, segundo Franco (2009), teve início na gestão municipal do prefeito Celso Pitta (1997-2000), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), a qual não conseguiu concluir essa transição, transferindo-a para a gestão subsequente, cuja prefeita foi Marta Suplicy (2001-2004), do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse contexto, as equipes de profissionais responsáveis pelas creches, da SAS e da SME, centralizaram as ações para realizar o movimento de adequação à educação, primeiramente com as creches diretas, em 2001, e, em 2002, com as creches indiretas e as particulares conveniadas. O cenário das creches diretas, após a conclusão da passagem, era bem promissor, visto que, apesar da morosidade e dos entraves, conquistaram-se vantagens significativas, que atenderam a vários aspectos da legislação em vigor (FRANCO, 2009).

Entre as vantagens, destaca-se a introdução do controle centralizado da demanda pelo órgão regional da SME, que acabou com a duplicidade de cadastros para vagas e permitiu um levantamento mais próximo da demanda potencial. Outro ponto relevante, quanto à demanda, foi a ampliação do acesso ao CEI a todas as crianças do município, pois a vaga deixou de ser destinada apenas à família com poder aquisitivo inferior a um salário-mínimo (critério adotado pela SAS), passando a ser considerado demandante todo o cadastrado no sistema *on-line* da secretaria, por região de moradia e por ordem de registro (FRANCO, 2009).

Ressalta-se, também, que nesse período

> as reformas e ampliações dos prédios e equipamentos, ao passarem para SME, associadas às novas construções, ofereceram maior oportunidade para os munícipes em conseguir vagas nos CEIS, ampliando em 40% o atendimento comparado à época em que as unidades estavam vinculadas à SAS. (FRANCO, 2009, p. 131).

Houve, ainda, um investimento sensível e positivo em reformas e ampliação de prédios e equipamentos, favorecendo a ampliação das vagas às crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Ao passarem para a SME, os CEI começaram a receber, como as demais escolas municipais, verbas específicas para a sua manutenção cotidiana das mesmas fontes financeiras destinadas a todas as unidades de educação do município. Com relação ao quadro de pessoal e à formação dos profissionais, houve investimento em plano de carreira, cargos e salários; o salário dos profissionais teve um salto significativo, chegando a, no caso dos professores, duplicar os rendimentos mensais, a partir do investimento na formação em nível médio e superior pela Prefeitura e da transformação do cargo de auxiliar de desenvolvimento infantil para professor de desenvolvimento infantil (FRANCO, 2009).

Além disso, houve a criação do cargo de coordenador pedagógico e a transformação do cargo de diretor de equipamento social em diretor de escola, permitindo a equiparação na carreira. A princípio, os cargos transformados foram daqueles

diretores que já dispunham de diploma do curso de pedagogia; os outros aguardaram a organização de curso, em nível superior, promovido pela Prefeitura para conseguir sua transformação (FRANCO, 2009).

Tabela 3 – Matrículas na educação infantil no município de São Paulo

SÃO PAULO		2006	2007	2008	2009	2010
Creche	Pública	31.071	33.732	41.327	43.498	43.146
	Privada	68.199	81.916	107.825	116.254	127.093
Pré-Escola	Pública	287.746	268.464	271.846	267.308	242.745
	Privada	138.460	100.759	105.296	100.864	101.722
Matrícula Total EI		525.476	484.871	431.527	527.924	514.706

Fonte: INEP (2011).

No entanto, os padrões adotados para a expansão das matrículas nas creches aprofundaram a transferência dessa responsabilidade para o setor privado, conforme os dados da **Tabela 3**. Em outras palavras, ainda que haja um crescimento nas matrículas das creches públicas paulistanas, no período de 2006 a 2010 (12.075 vagas criadas), o aumento correspondeu a 14%, enquanto o crescimento nas vagas ofertadas por instituições privadas foi de 107%, passando de 68.199, em 2006, para 127.093, em 2010.

A oferta da educação infantil em Campinas

De acordo com o censo de 2010 (IBGE, 2012), o município de Campinas tem uma população de 1.080.113 habitantes, dos quais 51.610 são crianças na faixa etária de zero a três anos e 24.553, crianças de quatro a cinco anos, conforme projeção populacional da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (SÃO PAULO, 2012). No que se refere às matrículas em creches e pré-escolas, em 2010, 36,95% (19.073) frequentaram creches públicas e privadas e 94,95% (23.314) matriculadas na pré-escola. Como na maioria dos municípios paulistas, o déficit maior encontra-se na etapa da creche.

De acordo com dados coletados no *site* oficial da Prefeitura de Campinas, para atender à educação infantil, o município conta com: 15 CEI[3], que recebem crianças dos quatro meses aos seis anos; 68 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), nos quais estão matriculadas as crianças na mesma faixa etária dos CEI (quatro meses a seis anos); e 72 escolas municipais de educação infantil, cujo atendimento vai dos três aos seis anos. Há, ainda, 47 escolas conveniadas, nas quais o atendimento por faixa etária varia de escola para escola, e, por fim, 70 escolas particulares de

educação infantil, fiscalizadas pelo poder público, conforme previsto na Lei Municipal nº 8.741, de 15 de janeiro de 1996, e na Portaria SME nº 14, de 10 de abril de 1996, cujo atendimento também varia de escola para escola, como nas conveniadas.

Embora ainda não se tenham informações precisas, tanto as escolas conveniadas quanto os CEI "Naves-Mãe" recebem recursos públicos e ambos são administrados por instituições filantrópicas. Sobre os CEI "Naves-Mãe", pelo levantamento inicial de informações, o primeiro foi implantado em Campinas, em 2008; idealizados pelo então prefeito Hélio de Oliveira Santos[4], do Partido Democrático Trabalhista (PDT), foram formalmente apresentados ao juiz da Vara da Infância e da Juventude do município, em 12 de abril de 2005. De acordo com dados obtidos junto ao *site* oficial da Prefeitura, Hélio Santos declarou na época que

> o projeto é uma outra forma de encarar a educação infantil em relação à criança. A proposta é que a mãe seja incluída na programação da creche e receba atendimento médico e odontológico e cursos de reciclagem e capacitação profissional. A maioria das mães que têm filhos em creche é pobre e, muitas vezes, chefe de família. (PITTA, 2005).

Conforme a matéria do *site* oficial, a ideia do prefeito era que o projeto fosse adotado pela iniciativa privada, dentro dos programas empresariais de responsabilidade social, e que o conceito pedagógico das "Naves-Mãe" fosse discutido com universidades (PITTA, 2005). Entretanto, há investimento da Prefeitura na construção desses equipamentos, os quais, posteriormente, são geridos por instituições privadas sem fins lucrativos, que continuam recebendo recursos públicos para a manutenção.

As estimativas financeiras para a construção do primeiro CEI "Nave-Mãe", em 2008, ficaram em torno de R$ 1,5 milhão e a intenção declarada do ex-prefeito era, com esse programa, reduzir o déficit de vagas em creches pela metade (PITTA, 2005). Ainda conforme dados do *site*, Hélio Santos anunciou manter a construção do que chamou "creches convencionais", que pressupõem aquelas construídas e geridas pelo poder público. A proposta do prefeito era que, a cada quatro creches "convencionais", fosse erguida uma "Nave-Mãe" com recursos provenientes de parcerias firmadas com a iniciativa privada (PITTA, 2005).

Para subsidiar juridicamente o projeto, a Câmara Municipal aprovou, em 4 de abril de 2007, a Lei Municipal nº 12.884[5], que instituiu o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), visando à ampliação de vagas para essa etapa de escolaridade no município, em parceria com a iniciativa privada. A lei ainda determinou que, pelo PAEEI, a Prefeitura criaria os CEI e sua gestão seria realizada em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos.

O primeiro CEI "Nave-Mãe", denominado "Professor Anísio Teixeira", foi inaugurado em Campinas em março de 2008, no bairro Jardim Fernanda II. Até o mês de março de 2010, havia nove "Naves-Mãe" em funcionamento no município, que

atendiam, cada um, a até quinhentas crianças de quatro meses a cinco anos e 11 meses em bairros periféricos da cidade. No final de 2011, esse número passou para 14 e, de acordo com dados do *site*, a previsão é que, até o fim de 2012, o projeto some pelo menos mais 16 unidades em Campinas (CAMPINAS, 2012).

Tabela 4 – Matrículas na educação infantil no município de Campinas

Campinas		2006	2007	2008	2009	2010
Creche	Pública	6.409	7.135	8.172	8.552	14.188
	Privada	3.335	3.658	4.283	4.229	4.885
Pré-Escola	Pública	20.971	18.643	18.672	17.368	15.563
	Privada	8.953	8.505	9.482	9.442	7.751
Matrícula Total EI		39.668	37.941	40.609	39.591	42.387

Fonte: INEP (2011).

Os dados da tabela mostram o crescimento nas matrículas das creches públicas no período de 2006 a 2010. De 2006 a 2009, o aumento correspondeu a 33,43%; já de 2009 para 2010, verifica-se uma ampliação de 65,90%. Na série histórica analisada, há 7.779 vagas criadas na rede direta (121,37%) e, na esfera privada, um crescimento de 26,80%, de 2006 a 2009, e de 15,51%, de 2009 a 2010, totalizando no intervalo de 2006 a 2010 um aumento de 46,47%. Como apontamos desde o início, se as matrículas na rede pública cresceram significativamente após a instituição do Fundeb, o mesmo aconteceu na esfera privada.

É interessante observar que, no período delimitado para análise, o então prefeito de Campinas, Hélio de Oliveira Santos, em livro publicado no ano de 2010 sobre as "Naves-Mãe", declarou que, para zerar o déficit de 14 mil vagas na educação infantil até o ano de 2009, em cumprimento à determinação da justiça por ação movida pela Vara da Infância e da Juventude, construiu oito CEMEI[6] e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)[7], bem como ampliou duas EMEI e três CEMEI. Além disso, estabeleceu convênios com 39 "entidades sociais que significavam em 2009 o atendimento de 5.220 crianças." (SANTOS, 2010, p. 41). Segundo ele, "foram criadas 7.500 vagas no período de 2005 a 2009, envolvendo apenas a edificação de novas unidades de educação infantil." (p. 41). Nas suas contas, "no geral foram criadas 9.596 vagas na educação infantil entre 2005 e 2009, somadas as 1.000 vagas relativas à ampliação [ou transferência?] do ensino fundamental para nove anos." (p. 41).

Se, pelos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), claramente a ampliação das vagas nas creches públicas, conforme o declarado pelo então prefeito de Campinas, o mesmo não se verifica no setor privado, o que pode indicar o que já anunciamos no início: as

prefeituras vêm considerando as matrículas do setor privado conveniado como constitutivas da rede pública.

Indicações finais

Na diferença de investimento entre a rede direta, a conveniada e a indireta nos dois municípios, podemos indicar como hipótese que a indução de quase mercados parece ser, até o momento, o padrão de oferta adotado pelas gestões municipais. Significa dizer que, em substituição aos tradicionais convênios (que previam contrapartidas em termos de materiais ou equipamentos), há a disputa dos recursos públicos entre as instituições privadas, e não só as instituições privadas sem fins lucrativos fazem parte disso, mas também as privadas *stricto sensu*, como no caso dos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia, nos quais "empresas educacionais" quase falidas se mantiveram no mercado graças às parcerias com as prefeituras (DOMICIANO, 2009). Além disso, a relação *per capita* adotada como critério para o repasse de recursos públicos pode gerar distorções, como superlotação nas classes (PINTO, 2005).

Em suma, essas formas de atendimento às crianças das famílias do setor popular, em que se oferecem vagas em equipamentos privados sem a exigência do atendimento de padrões mínimos de qualidade que atendam às diretrizes disseminadas em documentos oficiais, como, por exemplo, os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006), ilustram a deficiência no atendimento a essa parcela da população, na medida em que sequer logram atenuar a acentuada diferença entre os espaços, o perfil do pessoal contratado e as atividades desenvolvidas.

Pelos dados apresentados, é possível mais uma vez visualizar a triste tendência da expansão da oferta educacional na educação infantil pela esfera privada, principalmente na etapa da creche, historicamente atendida por esse setor; os dados das **Tabelas 1, 3 e 4** mostram claramente essa tendência. Em relação aos municípios analisados, em São Paulo, a ampliação das matrículas no setor privado, no período, superou a da rede direta; já em Campinas, embora tal situação não tenha sido vista, a esfera privada teve um incremento significativo no número de matriculados após a instituição do Fundeb.

Tudo isso nos faz afirmar, mais uma vez, que a transferência das responsabilidades educacionais para as pontas do sistema – no caso, os municípios –, sua incapacidade técnica e financeira, a necessidade de expansão do capital e os mecanismos facilitadores adotados no início da década de 1990 para a "diminuição" de um Estado que, historicamente, já era "pequeno" no que se refere às políticas sociais constituem os principais mecanismos de privatização da educação no estado de São Paulo (ADRIÃO, 2009; BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009; DOMICIANO, 2009; entre outros).

Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Onde se lê "equipamentos", entendam-se todos os prédios de atendimento à criança de zero a três anos – públicos, conveniados e privados.

2 As entidades filantrópicas conveniadas são empresas sem fins lucrativos, normalmente de cunho religioso.

3 Dos 15 equipamentos cadastrados como CEI, 14 são denominados "Naves-Mãe", os quais especificaremos e conceituaremos mais à frente.

4 Como veiculado pela mídia, o então prefeito de Campinas teve seu mandato cassado em agosto de 2011, por denúncias de corrupção, e está sob investigação.

5 Lei posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 15.947, de 17 de agosto de 2007.

6 Os CEMEI atendem à faixa etária de 4 meses a 2 anos e 11 meses.

7 As EMEI atendem às crianças de 3 a 6 anos.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Estratégias político-institucionais para a oferta da educação pelos municípios: algumas consequências da descentralização. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Angelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 271-284.

_____ (Coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação pública no estado de São Paulo**. Projeto de pesquisa. São Paulo: Fapesp, 2007. Mimeografado.

_____ (Coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação pública no estado de São Paulo**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fapesp, 2009. Mimeografado.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-297, jul./dez. 2010.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **Atendimento à educação infantil em São Paulo**: abordando o subsídio público ao setor privado. Mensagem recebida por <flaviocaetanoeg@gmail.com> em ago. 2010.

ARELARO, Lisete. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BEZERRA, Egle Pessoa. **A parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga**: estratégias para o atendimento da educação infantil? 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BORGHI, Raquel; ADRIÃO, Theresa; ARELARO, Lisete. A relação público-privado na oferta da educação infantil: rupturas e continuidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23./3., 2009, Vitória. **Anais...** Recife: Anpae, 2009. p. 13.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996b.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jun. 1998.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

CAMPINAS. Lei Municipal nº 8.741, de 15 de janeiro de 1996. Dispõe sobre a autorização de funcionamento e supervisão de instituições particulares de educação infantil no sistema municipal de ensino do município de Campinas. **Diário Oficial do Município**, Campinas, 16 jan. 1996a.

_____. Portaria SME nº 14, de 10 de abril de 1996. Dispõe sobre competência e procedimentos para

dar cumprimento às normas instituídas pela Lei nº 8.741 de 15 de janeiro de 1996. **Diário Oficial do Município**, Campinas, 16 abr. 1996b.

_____. Lei Municipal nº 12.884, de 4 de abril de 2007. Dispõe Sobre a criação do programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI. **Diário Oficial do Município**, Campinas, 6 abr. 2007a.

_____. Decreto nº 15.947, de 17 de agosto de 2007. Regulamenta a Lei nº 12.884, de 04 de abril de 2007, que cria o Programa de Atendimento Especial À Educação Infantil (PAEEI). **Diário Oficial do Município**, Campinas, 18 ago. 2007b.

_____. **Prefeitura Municipal de Campinas**. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creche e pré-escola no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 13-30.

DOMICIANO, Cassia Alessandra. **O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia**: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 2009. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; ADRIÃO, Theresa. Uma análise do Programa 'Bolsa Creche' no município de Piracicaba. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 13, n. 24-25, p. 97-109, jan.-jun./ jul.-dez. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagógica na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão das creches para além da assistência social –** transição e percurso na Prefeitura Municipal de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE – Cidades@.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat >. Acesso em: 12 jan. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 12 jan. 2012.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés**. Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre o estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 138-153.

PINTO, José Marcelino Rezende de. Financiamento da educação do Brasil; da vinculação constitucional à construção de uma escola com padrões mínimos de qualidade. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, v. 11, n. 20, p. 93-102, jan./jun. 2005.

PITTA, Regina. Prefeito lança projeto Nave Mãe nos 100 dias de governo. **Prefeitura Municipal de Campinas**, Notícias, 12 abr. 2005. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=9029>. Acesso em: ago. 2010.

REZENDE, Fernando. Federalismo fiscal: em busca de um novo modelo. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 71-88.

SANTOS, Hélio Oliveira de. **Naves-mãe e a pedagogia dos sentidos** – de Campinas, novos paradigmas para educação infantil no Brasil. Campinas: Komedi, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **SEADE**. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME nº 04. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais de educação infantil de iniciativa privada no sistema de ensino do Município de São Paulo. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 10 out. 2009.

_____. Sistema de educação da PMSP. **Prefeitura Municipal de São Paulo**. 2011. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2012.

Early Childhood Education
for up to 3 years old

ABSTRACT: This paper presents a reflection on the spread of privatization in early childhood education in Brazil by showing two municipalities in the State of São Paulo (Campinas and São Paulo) as examples of the process of expansion of private enrollments from 2006 (last year of the Funds for the Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Teaching [Fundef]) to 2010 (the year of the capping of the Fund for Development of Basic Education and that for the Valorization of Educational Professionals [Fundeb]).

Keywords: Early childhood education. Privatization. Nursery school.

L'éducation infantile
De zéro à trois ans

RÉSUMÉ: Le texte développe une réflexion sur l'élargissement de la privatisation de l'offre de l'éducation infantile au Brésil, mettant en relation deux municipalités de São (Campinas et São Paulo) comme exemples du processus d'augmentation d'inscription dans le privé sur la période de 2006 (dernière année de fonctionnement du Fonds de Maintenance et Développement de l'Enseignement Fondamental et de Valorisation du Professorat [Fundef] jusque 2010 (Achèvement du Fonds de Manutention et de Développement de l'Education Basique et de Valorisation des Professionnels de l'Education [Fundeb].

Mots-clés: Education infantile. Privatisation. Crèche.

La educación infantil
De cero a tres años

RESUMEN: El texto aborda una reflexión sobre la profundidad de la privatización de la oferta de educación infantil en Brasil, relacionando dos municipios de São Paulo (Campinas y São Paulo) como ejemplos del proceso de aumento del número de matrículas privadas, en el período de 2006 (último año de vigencia del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Primaria y de Valorización del Magisterio [Fundef]) a 2010 (año de integración del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación [Fundeb]).

Palabras clave: Educación infantil. Privatización. Jardín de infancia.

De zero a três anos
Os desafios da creche

Altina Abadia da Silva*

RESUMO: O artigo apresenta as transformações na visão da infância e na educação da criança na sociedade ocidental como contexto para a discussão do brincar e das práticas pedagógicas na educação infantil. Aponta as tensões que envolvem a expansão desse nível de ensino e a garantia da qualidade nas práticas pedagógicas, evidenciando o papel fundamental do brincar na educação infantil e discutindo as práticas pedagógicas na creche, um dos desafios à educação infantil de zero a três anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Creche. Brincar. Práticas pedagógicas.

No trabalho desenvolvido na educação infantil, o brincar aparece nas mais diferentes propostas pedagógicas das diversas abordagens teóricas. Ora é concebido como necessidade natural da criança, atendida quando possível, mas não deve prejudicar os objetivos instrucionais de formação de conceitos; ora é incorporado ao programa de atividades, para facilitar a instrução, assumindo, na maioria das vezes, um caráter técnico-utilitário. Em nossas experiências com a educação infantil, constatamos a exploração das possibilidades educativas do brincar, porém sempre aliadas à prática de "rendimento", ou seja, a fim de ganhar tempo nas primeiras aprendizagens, para tornar os sujeitos mais produtivos e/ou competitivos.

Essas tendências gerais têm sido confirmadas por pesquisas sobre o papel fundamental do brincar na infância que, de diferentes ângulos, analisam as práticas pedagógicas com essa esfera de atividade, como as de Cerisara (1996), Campos (1999a,

* Doutora em Educação. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão. *E-mail:* <tina@wgo.com.br>

1999b), Rocha (2000), Leite (2004), Borba (2005) e Silva (2006). Apesar de não se inserirem num mesmo modelo teórico, esses trabalhos são coincidentes na valorização dos processos históricos e da questão cultural do brincar e da infância. Concordando com essa posição, passamos a considerar análises de autores que contribuem para a compreensão das transformações na visão de infância e na educação da criança na sociedade ocidental, como contexto para a discussão do brincar e das práticas pedagógicas na educação infantil.

A infância ou *sentimento de infância*, termo cunhado por Ariès (1981), é um fenômeno histórico que evoluiu com a ação do homem e adveio da necessidade de criação do mundo da criança, diferenciado da rotina dos adultos, o que produziu a visão dessa etapa da existência, presente em nossas vidas, atualmente. De fato, quase todo o pensamento da sociedade contemporânea tem por referência a separação entre o mundo dos adultos e o das crianças.

A base do pensamento de Ariès (1981) é a ausência de *sentimento de infância* durante a Idade Média. Ele influenciou pesquisadores que o sucederam no desenvolvimento do conceito moderno de infância e na mudança do papel da família ao longo dos séculos. Para esse autor, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e viviam experiências que, muitas vezes, equiparavam-se às atividades dos adultos. Até mesmo o lazer era baseado na rotina, nas atividades, no trabalho que os adultos realizavam, como planejamento para a vida. As crianças brincavam e os adultos também! A ideia de um tempo de produção separado da vida cotidiana não se sustentava na sociedade artesanal - não poderia haver tempo de vida (fases especializadas) separado do cotidiano. Por isso, como todo animal, quando o filhote não precisava mais de cuidado para sobreviver, era incluído no mundo adulto, como igual.

De acordo com o autor, a arte era um espaço em que era possível identificar o fenômeno da "descoberta" da infância. Até o século XII, ignorava-se a criança enquanto manifestação artística, porque não havia o sentimento de infância; as crianças eram representadas com traços de adultos, como adultos em miniatura. O pintor Pieter Brugel, que nasceu por volta de 1525 e morreu em 1569, deixou uma obra reveladora dos costumes da época: o quadro denominado *Jogos infantis*, de 1560, em que retrata a mistura entre adultos e crianças no jogo, momento em que a vida real e a imaginária convivem, sem traço de alegria.

Ariès (1981) também considera que, a partir do século XVI, as crianças começaram a ser incluídas nas manifestações artísticas. Houve maior preocupação com a vida doméstica e familiar, da qual se excluíram os criados, de modo que os pais ligaram-se mais intimamente aos filhos, descobrindo a infância e aprendendo a usufruir de sua inocência. Começou, assim, a transparecer a infância como condição social, histórica, bem como a criança no desfrute dos bens, do afeto e da vida em geral. Na verdade, há crianças presentes desde os primeiros registros históricos, mas o

sentimento de infância, de preocupação, com o investimento, nelas, da sociedade e dos adultos, criando formas de regulamentação da infância e da família, é uma ideia que surge com a modernidade.

Veiga (2004, p. 36) fala sobre a gênese da modernidade e a ideia de civilização:

> A gênese da modernidade que se realiza no século XIX esteve nas profundas mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas em diferentes partes do mundo a partir do século XVI [...] Entretanto, até início do século XVIII, a modernidade ainda não é um modo de vida, mas já havia se tornado uma idéia associada àquela de progresso, e no século XIX, as principais nações européias se auto-referem como civilizadas, e também se reconhecem universalizadas na modernidade.

De acordo com a autora, pode-se afirmar que, em maior ou menor proporção, diferentes nações reconheceram-se universalizadas na modernidade ou, mesmo, empreenderam esforços para que isso acontecesse. Veiga (2004) destaca, basicamente, três acontecimentos que são parte desse processo: a extensão dos saberes elementares para toda a população; a produção de saberes racionalizados para interpretar, conhecer e intervir na realidade; e a difusão e universalização de formas específicas de tratamento da criança, a fim de distinguir o seu mundo e o mundo adulto. Nesse sentido, continua a autora:

> [...] relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição. (VEIGA, 2004, p. 37).

Comungando com as mesmas ideias de Veiga (2004) e para compreender o lugar que a infância passou a ocupar nas sociedades ocidentais a partir do século XVI, é importante indagar sobre o que possibilitou a alteração nas formas de trato com as crianças. Que unidades de referência cultural foram produzidas na modernidade a fim de estabelecer, com cada vez mais precisão, diferenças entre adultos e crianças? Como essas diferenças produzem práticas pedagógicas no trato com as crianças pequenas? Como o brincar aparece nas práticas pedagógicas?

É novamente Veiga (2004) que nos auxilia em razão dessas indagações, que apontam, como primeira hipótese, a ideia de que, para se apreender a infância em determinado contexto histórico, faz-se necessário ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento das etapas da vida; é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional e, assim, estaremos tratando de adultos e crianças. Para isso, utilizamo-nos das palavras de Elias (1998, p. 82), quando

afirma que "o tempo não é um conceito, mas um símbolo cultural." A percepção da ordenação do curso de vida, do nascimento à morte, sofreu variações ao longo da história humana e esteve relacionada, entre outras coisas, às mudanças na maneira como os homens produziram os símbolos para relacionar diferentes processos e acontecimentos sob a forma de "tempo".

Convém lembrar que, como afirma Veiga (2004), em fins do século XIX, a socialização das crianças das classes burguesas e, em menor proporção, das classes trabalhadoras estava praticamente completa. Ao lado das novas concepções de trato com a infância, inauguradas com o pensamento educacional de Fröebel, a existência de instituições voltadas para a educação infantil foi, também, uma exigência posta pelo processo produtivo das principais sociedades industriais ocidentais, conforme constatamos com Kuhlmann Jr. (1998, p. 8):

> As creches, asilos e jardins de infância (*kindergärten*), têm suas origens no século XIX, no quadro da nova política assistencial que se desenvolve com a constituição da ordem urbano-industrial, propagando-se com a internacionalização das relações de produção capitalista. Na perspectiva de controlar a classe trabalhadora, foram desenvolvidas, ao longo do século XIX e início do século XX, diversas estratégias disciplinadoras para diferentes aspectos da vida da população pobre das cidades (habitação, higiene, saúde, lazer etc.), que serviram aos interesses da sociedade burguesa – entre elas, as instituições pré-escolares.

Frente a toda essa nova ordem, um novo saber constrói-se sobre a infância e sobre a criança, ancorado na história social da infância. A forte vigilância da sociedade disciplinar moderna, portanto, atinge também a criança, que passou a ser controlada, inclusive, por livros moralistas, que tentavam preservá-la das brincadeiras e gestos considerados indecentes. Somente a partir da segunda metade do século XIX, com Freud, as crianças perdem a inocência imposta pelo cristianismo e por Rousseau.

Houve um longo processo histórico até que a sociedade contemporânea propusesse a valorização da infância. Todavia, a particularidade da infância não será reconhecida nem mesmo realizada para todas as crianças, uma vez que, na prática, esse caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de etnia. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao biológico (no sentido da idade cronológica), mas nem todas viverão a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. Atendo-nos à perspectiva de construção social do conceito de infância, buscamos analisar a relação do brincar com as práticas pedagógicas atuais na educação infantil.

O brincar e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil

Somente quando a infância pode ser pensada como apartada do mundo adulto, coloca-se a questão da escolarização da infância, que, gradualmente, vai atingindo crianças cada vez mais novas. Além disso, na sociedade contemporânea, a relação entre criança e escola afina-se, formando uma díade indissociável: pensar a educação da criança alude imediatamente à função da escola.

O processo de escolarização e a expansão da educação infantil, no Brasil e no mundo, têm ocorrido de forma crescente nas últimas décadas. Nos anos de 1970, por exemplo, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de "privação cultural". invocada para explicar seu fracasso escolar. Conceitos como carência, marginalização cultural e educação compensatória foram adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais, o que passou a influir também, nas decisões de políticas de educação infantil.

No Brasil, o processo de expansão da educação infantil vem acompanhado da intensificação da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade, de um modo geral, coloca-se cada vez mais empenhada na defesa das experiências na primeira infância. O conjunto desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 e, desde então, a educação infantil passou a ser, pelo menos do ponto de vista legal, um direito da criança.

Ao longo da história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil, sempre houve variação sobre sua finalidade social, porém a maioria das instituições surgiu pela necessidade de atender às crianças de baixa renda. O fato de essas instituições serem usadas como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, escassez de recursos materiais, precariedade das instalações e, principalmente, formação insuficiente dos profissionais. A tônica do trabalho institucional foi pautada por estigmatizar a população de baixa renda, visando sanar supostas faltas e carências das crianças e seus familiares.

Há outro dado que nos interessa de forma preeminente: o nível de formação do profissional nas séries destinadas às crianças pequenas e suas práticas pedagógicas. Sempre houve, na história das instituições, a prática de colocar nas séries iniciais profissionais leigos ou com formação mínima. Nos últimos anos, vários estudos (BARRETO, 1998; CURY, 1998; ROSEMBERG, 1999; CAMPOS, 1999b; CRAIDY, 2000; ÁVILA, 2002) têm assinalado que isso sempre se justificou pela concepção de educação

infantil predominante, ou seja, uma educação pobre para uma parcela pobre da sociedade.

As pesquisas também apontam que as crianças têm frequentado creches e escolas de educação infantil cada vez mais cedo, onde passam grande parte do dia. Acreditando que é onde se dá o contato mais direto com o ato de brincar - ou, pelo menos, deveria - torna-se importante compreender a maneira como tal atividade é abordada.

Geralmente, o professor que lida com essa ampla faixa etária não tem clareza sobre as teorias psicológicas, pedagógicas, sociológicas e/ou antropológicas subjacentes ao brincar. Ao desconsiderar as relações entre a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, o pensamento e a criatividade, a creche acaba por naturalizar o brincar da criança, deixando-a, por conta própria, completamente "desamparada", sem dar qualquer importância à sua ação; ou, por tratar essa atividade de forma extremamente mecânica, instrumentalizando-a, compromete a riqueza de possibilidades geradas pela atividade.

Certamente, o brincar aparece muito antes da entrada da criança na escola e do contato com o brincar "escolarizado" propriamente dito, pois, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras ao ambiente físico e social. Conforme suas interações, de maneira geral, a criança pequena mostra-se curiosa em relação ao meio, busca aprender as coisas, fazer descobertas; ela mexe com os dedos, inventa vozes, esconde as mãos, descobre os pés, faz algo sumir e aparecer, transforma objetos e lugares, inventa coisas etc., e esse jeito de lidar com a realidade já tem aspectos de brincadeira.

Ao refletir sobre o lugar do brincar na prática pedagógica na educação infantil, podemos verificar duas concepções hegemônicas, que se alternam: de um lado, o brincar é visto como atividade espontânea, natural, desvinculada de qualquer contexto significativo e empregada para "acalmar" as crianças ou distraí-las até a hora do "sinal", num intuito quase terapêutico; do outro, a extrema instrumentalização, inclusive, através de ferramentas/brinquedos adequados/próprios, mostrando que o brincar deve ser ensinado, dirigido e treinado, servindo para aprimorar a atenção, a coordenação perceptomotora, a percepção audiovisual ou outra esfera do desenvolvimento. No entanto, não podemos esquecer que outra postura variante, muito próxima da primeira, pode ser observada: a valorização nostálgica do brincar, que o leva a ser categorizado em uma visão romântica. Isso ocorre pelo fato de haver, entre os profissionais que lidam com a criança pequena, o desconhecimento da importância do brincar para o seu desenvolvimento, o qual leva, geralmente, à banalização dessa atividade.

Conforme apontam Fontana e Cruz (1997), brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou em outro espaço, visto que o cotidiano escolar é marcado pelas características, pelas funções, pelo modo de funcionamento, pelas relações e pelo trabalho pedagógico na instituição.

> Na escola, como lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração pela criança de determinadas habilidades e determinados conteúdos do saber historicamente construído, a brincadeira é negada, secundarizada ou vinculada a seus objetivos didáticos. Nesse último caso, diz-se que brincar é uma forma de aprender, privilegiando-se assim a atividade cognitiva implícita na brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Em algumas propostas pedagógicas em curso na educação infantil na creche por excelência, o brincar é visto como fonte de desenvolvimento por "si próprio", como se somente o fato de se permitir que crianças brinquem por horas a fio, utilizando sempre os mesmos brinquedos e/ou espaços, sem nenhum planejamento, pudesse favorecer seu desenvolvimento. A esse respeito, Fontana e Cruz (1997, p. 142) afirmam que

> a atenção ou destaque que a professora vai dando a determinados aspectos da brincadeira constituem a via pela qual ela interfere na atividade da criança, não para ajustá-la à sua própria maneira de considerar o jogo, mas para, explorando com ela outras possibilidades, enriquecê-la em organicidade e duração.

Ao nos propormos pensar o papel do brincar no desenvolvimento da criança, faz-se importante refletir, também, sobre o processo de desenvolvimento humano, cuja compreensão, dentro da teoria histórico-cultural, difere das demais teorias psicológicas, pois representa um processo complexo e dialético; e, para compreender como o homem constitui-se, é necessário localizá-lo nas condições concretas, percebendo suas particularidades culturais e olhando cuidadosamente as formas sociais que participam de sua constituição.

Rocha (2000, p. 29-30) assegura que

> a teoria histórico-cultural ocupa-se de rastrear elementos tanto do ponto de vista filogenético, quanto ontogenético e microgenético, que possam elucidar a natureza humana, buscando superar as dicotomias entre social e biológico, os planos internos (do sujeito) e externo (do meio social circundante), cultural e individual, psíquico e material, entre tantas outras formuladas ao longo da construção dos diversos sistemas psicológicos.

A teoria histórico-cultural considera o brincar atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico na infância, em especial, na idade pré-escolar. Ela favorece a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança; sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo; a fundamentação do pensamento de alta generalidade; o favorecimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o jogo de regras e

para a atividade instrucional; e o refinamento da capacidade imaginativa, que permite reelaborações das vivências, com maior liberdade frente à realidade.

Para Rocha (2000, p. 67), a teoria histórico-cultural

> [...] aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não no sentido restritivo e direto, mas como um sujeito integrado na sua cultura.

Já para Vigotski (1994), a brincadeira surge da necessidade de a criança agir em relação não só aos objetos acessíveis a ela, mas, também, ao mundo mais amplo, dos adultos: agir como um adulto; agir como vê os adultos agirem, substituindo um objeto por outro, uma situação por outra. O autor afirma, ainda, que o brincar constitui o que ele denomina zona de desenvolvimento proximal na criança: "no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade." (p. 134).

É possível observar crianças brincando e aprender muito com isso. Atentos e sensíveis, veremos os caminhos que elas trilham ao brincar. Dessa forma, podemos inferir que,

> apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1994, p. 135).

Para a teoria histórico-cultural, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos, que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades.

Diversos estudiosos da área da infância têm apontado a preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil (direitos esses proclamados na legislação), indicando que ainda não conseguimos nem mesmo atender à demanda, quanto mais viabilizar atendimento de qualidade nas práticas pedagógicas da creche.

A busca pela qualidade do trabalho na educação infantil deve-se ao fato de reconhecermos que a escola representa elemento imprescindível no desenvolvimento

da criança, pois oferece conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento bastante específicas. Nela, as atividades educativas, diferentes das que ocorrem no cotidiano extraescolar, têm uma intencionalidade e um compromisso explícitos, que desafiam as crianças a entender as bases dos sistemas de concepções científicas. Ao interagir com os conhecimentos que a escola apresenta, o ser humano transforma-se, pois as atividades e os conceitos aprendidos nela introduzem novos modos de operação intelectual.

A escola estará desempenhando seu papel na medida em que, tendo conhecimento daquilo que a criança já sabe, seja capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, estimulando, assim, a efetivação de processos em via de formação, constituindo a base para novas aprendizagens. Ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve ensinar, principalmente, o aluno a pensar, ensinar as vias de acesso e apropriação do conhecimento, a fim de que o indivíduo possa praticá-las ao longo de sua vida.

Para Vigotski (1994), as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. A construção do real parte do social e é internalizada pela criança. O brinquedo é facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que, com ele, ela recria a realidade, aprendendo, assim, a lidar com os medos, vitórias e frustrações, à medida que interage com outras crianças e adultos. De acordo com Brougère (1997), brincar exige aprendizagem, por isso o professor precisa inserir a criança na brincadeira, criando momentos e oportunidades para novas experiências e interação.

Vigotski (1994) argumenta que a brincadeira é a atividade predominante na criança pequena e constrói a fonte de desenvolvimento, ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Dessa forma, o brinquedo desempenha importante papel: o de promover uma situação imaginária de interação entre as crianças, de modo a criar e internalizar regras; nesse momento, a relação de desenvolvimento, diante de situações que parecem ser simples na vida adulta, para a criança, ocasiona e forma a estrutura básica para as mudanças das necessidades e da consciência. Considerando, assim, que a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo externo e interno, os brinquedos são ferramentas que contribuem para essa construção. Quando a criança tem, na escola, a oportunidade de brincar, individualmente ou em grupo, e dispõe de brinquedos não apenas com fins pedagógicos, ela vive experiências que enriquecem sua interação, sua sociabilidade e sua capacidade de se tornar um ser humano mais criativo.

A escola de educação infantil precisa descobrir a brincadeira como fato social, como espaço favorável de interação infantil e de constituição da criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. Isso porque é no brinquedo que

a criança, no período pré-escolar, assimila, por exemplo, as funções sociais das pessoas ao seu redor e os padrões apropriados de comportamento. Em outras palavras, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKI, 1994).

Rompendo com a visão tradicional de que a brincadeira é atividade natural de satisfação de instintos infantis, Vigotski (1994) apresenta o brincar como atividade em que tanto significados sociais e historicamente produzidos são veiculados quanto novos podem ali emergir. Assim sendo, a brincadeira é entendida por nós como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares e por constituir e estabelecer regras de convivência e conteúdos temáticos.

Com o brincar na ação pedagógica da educação infantil e, especificamente, na creche, procuramos fazer a defesa do lugar que ele deve ocupar no trabalho pedagógico com a criança pequena. E ao discutir a qualidade do trabalho pedagógico na creche, precisamos analisar como o brincar efetiva-se nas condições concretas do cotidiano da instituição, pois a creche tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, do qual ele não está fora.

Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. p. 1-11.

BARRETO, Angela Rabelo. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1998. v. II. p. 23-33.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999a.

_____. A formação de professores para crianças de zero a dez anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999b.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas legislações. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 23-26.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1998. v. II. p. 9-15.

ELIAS, Norbet. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Regina Isler Pereira. **O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil**. 2004. 98 p. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1999.

SILVA, Daniele N. H. **Imaginação, criança e escola**: processos criativos na sala de aula. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Children up to Three Years Old
Challenges of the nursery school

ABSTRACT: This paper presents the changes in the understanding of childhood and children's education in Western society as a context for the discussion of play and pedagogical practices in early childhood education. It points out the tensions between expanding this level of education and ensuring quality in teaching practices, while emphasizing the vital role of play in early childhood education and discussing the pedagogical practices of the nursery school, one of the challenges facing early childhood education in the zero to three age bracket.

Keywords: Child Education. Nursery school. Play. Pedagogical practices.

De zéro à trois ans.
Les défis de la crèche

RÉSUMÉ: L'article présente les transformations dans la perception de l'enfance et dans l'éducation de l'enfant dans la société occidentale comme contexte pour une discussion autour du jeu et des pratiques pédagogiques dans l'éducation infantile. Il met en exergue les tensions qui entourent l'expansion de ce niveau de l'enseignement et la garantie de qualité des pratiques pédagogiques, mettant en évidence le rôle fondamental du jeu dans l'éducation infantile et discutant les pratiques pédagogiques à la crèche, un des défis de l'éducation infantile de zéro à trois ans.

Mots-clés: Education infantile. Crèche. Jeu. Pratiques Pédagogiques.

De cero a tres anos
Los retos del jardín de infancia

RESUMEN: El artículo presenta las transformaciones en la visión de la infancia y en la educación de los niños en la sociedad occidental como contexto para la discusión de los juegos y de las prácticas pedagógicas en la educación infantil. Indica las tensiones que envuelve la expansión de ese nivel de enseñanza y la garantía de la calidad en las prácticas pedagógicas, evidenciando el papel fundamental de los juegos en la educación infantil y discutiendo las prácticas pedagógicas en el jardín de infancia, uno de los retos para la educación infantil de cero a tres anos.

Palabras clave: Educación infantil. Jardín de infancia. Jugar. Prácticas pedagógicas.

Educação infantil no meio rural de Itaberaba (Bahia)
Contexto, formação e práticas educativas

Patrícia Júlia Souza Coelho[*]
Elizeu Clementino de Souza[**]

RESUMO: O artigo discute questões relacionadas às trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba (BA), ao destacar aspectos sobre formação e práticas educativas, objetivando apreender, através das narrativas docentes, dificuldades existentes nesse contexto para a materialização de uma prática educativa articulada às proposições legais para essa etapa inicial da educação básica. Busca-se, também, apresentar concepções de infância, relacionando-as à realidade da educação infantil em espaços rurais e às questões concernentes à profissionalização docente, mediante a análise de dispositivos legais que regulam o trabalho das professoras no cotidiano das classes de educação infantil.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Educação rural. Formação docente. Práticas educativas. Educação infantil.

Introdução

Considerando as discussões empreendidas nas últimas décadas sobre a formação de professoras, percebe-se uma linha de pensamento que incentiva a construção da autonomia docente através de práticas formativas consubstanciadas na reflexão e na investigação. Diante dessa perspectiva e comungando

[*] Mestre em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Professora da Uneb. *E-mail*: <pjs.coelho@hotmail.com>.

[**] Doutor em Educação. Coordenador da pesquisa Ruralidades diversas-diversas ruralidades (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb; CNPq). Secretário-geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – 2011/2013. *E-mail*: <esclementino@uol.com.br>.

com a concepção de que a formação docente constitui-se a partir das histórias de vida e do cotidiano das instituições educativas, desenvolvemos com as professoras[1] que atuam em creches e pré-escolas públicas localizadas nos povoados pertencentes à zona rural do município de Itaberaba (Bahia) um projeto de investigação-formação, centrado na escrita de memoriais de formação (PASSEGGI, 2008) e na realização de entrevistas narrativas (BAUER; GASKELL, 2002).

O projeto de investigação-formação construído com as professoras vincula-se à pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como ação do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), constituindo um dos subprojetos da pesquisa *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo – Bahia-Brasil*[2] (COELHO, 2010). No contexto do estudo, foram consideradas questões sobre as histórias de vida, os saberes e as experiências pessoais e profissionais das professoras, através das notas e escritas de narrativas diversas sobre o trabalho docente de professoras de educação infantil no território rural; registradas através de filmagens dos encontros, das entrevistas realizadas com as docentes e da escrita do memorial de formação. As diferentes atividades empreendidas no projeto de investigação-formação configuraram-se procedimentos para recolha das fontes da referida pesquisa (escrita de memoriais de formação, entrevistas narrativas e filmagem dos encontros), objetivando compreender as experiências de vida-formação das professoras de educação infantil, na medida em que possibilitaram às docentes a reflexão e a análise dos próprios percursos formativos e profissionais, mediante a interlocução entre as participantes sobre o cotidiano das escolas rurais e as práticas educativas desenvolvidas em seus espaços de atuação.

A opção de visibilizar, na formação docente, as histórias de vida das professoras consiste na concepção de que são capazes de compreender e ressignificar o seu campo de atuação e, assim, promover as transformações necessárias para uma educação pública de qualidade, a partir das suas implicações sociopolíticas. Nesse sentido, a formação das professoras e, mais especialmente, das professoras de educação infantil deve desvincular-se da abordagem que reduz o exercício da docência à operacionalização dos conhecimentos técnico-científicos, desconsiderando, na maioria das vezes, as narrativas e trajetórias docentes, que tanto contribuem para a construção da identidade e autonomia docentes. Sobre essas questões, Souza (2006, p. 35) explica que, no contexto da formação, a dimensão pessoal "demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal e profissional", reafirmando que a imbricação existente entre o desenvolvimento pessoal e o profissional fomenta o projeto de investigação-formação, no qual as trajetórias percorridas ao longo da vida das professoras são retomadas em suas narrativas, tornando-as, assim, autoras e atrizes de suas próprias histórias de vida-formação.

Nossa opção pela utilização da abordagem (auto)biográfica e suas interfaces na formação de professoras consiste numa opção teórico-metodológica, por possibilitar que o passado ressignificado, através da análise das trajetórias pessoais e profissionais, contribua para a constituição de novos significados sobre as experiências com que os diferentes sujeitos estão implicados ao longo da vida. Nesse contexto, o presente trabalho toma como referências as narrativas das professoras de instituições públicas de educação infantil localizadas no território rural de Itaberaba, tendo como objetivo conhecer a realidade de atuação profissional das professoras colaboradoras[3] da pesquisa e as concepções que têm sobre a infância, apreendendo sentidos e significados que atribuem à profissão.

A intenção do texto consiste em apresentar concepções de infância, relacionando-as à realidade da educação infantil em espaços rurais e às questões concernentes à profissionalização docente. A partir das narrativas das professoras colaboradoras, empreenderam-se análises referentes à primeira etapa da educação básica e ao modo como são forjados dispositivos legais que regulam o trabalho das professoras no cotidiano das classes de educação infantil.

Concepções de infância e educação infantil: narrativas e reflexões teóricas como dispositivos de regulação

As concepções de atendimento e de educação destinadas às crianças, após a promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 1996) e de outros documentos oficiais, buscam superar a polarização do papel das creches e das pré-escolas. A dicotomização entre o cuidar, numa perspectiva assistencialista, e o educar, numa abordagem de escolarizar a criança antes de ela ingressar no ensino fundamental, presente na história da educação infantil, vem sendo debatida no âmbito acadêmico e político. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2007), ao discutir sobre os avanços legais implementados no Brasil, no final do século XX, destaca pontos sobre a polaridade entre a assistência e a educação, visto que "permite às propostas inaugurarem o *novo* e implantarem o *pedagógico*, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre." (p. 53, grifos do autor).

A partir da promulgação da LDBEN, as creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas ao sistema educacional, de forma a constituir modalidades da educação infantil. No entanto, a análise de Kuhlmann Jr. (2007) sinaliza que as desigualdades sociais no atendimento das crianças não desapareceram com essa transposição, nem com a definição de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Por sua vez, Aquino (2002) adverte que, apesar de esse

documento apresentar a concepção de criança cidadã, esta se configura mais no plano ideal, projetivo, não sendo considerada a sua materialização no momento presente da criança. A análise desse documento, realizada pela referida autora, explicita que o RCNEI está pautado no "modelo educacional para a preparação de aprendizagens futuras, visando domínios específicos e privilegiados." (AQUINO, 2002, p. 116).

Considerando que as crianças interagem socialmente, a aprendizagem não pode ser vista somente como um processo psicológico, mas também deve valorizar as dimensões social, cultural e histórica. Sendo assim, educação, segundo Bujes (2001), não deve representar um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. Desse modo, a concepção de criança passa a ser ressignificada, como explicita a narrativa da professora a seguir:

> [...] educação infantil para mim era cuidar, criança era coisa do pequenino que precisa ser cuidado, que precisa de mais atenção do que os outros porque ele pode cair, ele pode se machucar, a gente até lembra de fazer uma ponte com a professora que pegava na mão. Hoje eu sei que educação infantil são grandes possibilidades em sala de aula e fora dela, porque a gente vê a criança hoje como um ser social, um ser que produz cultura. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

Aquino (2002) enfatiza que as crianças da educação infantil não são obrigadas a dominar conhecimentos e habilidades especificados no currículo, porém a expectativa de que saiam dessa etapa da educação básica dominando conhecimentos relacionados à leitura e escrita, a fim de atenderem às demandas do ensino fundamental, encontrou-se presente em algumas narrativas docentes.

> Eu não sei se é pelo fato de eu ter experiência com o Jardim, já tem criança fazendo o nome e as crianças da alfabetização ainda não estão neste processo [...] os alunos que estão atrasados, infelizmente, vamos tirar o recreio para dar certo reforço, porque para o ano eles vão ser primeira série [...]. (Excerto da fala da professora auxiliar de Ipoeira, no encontro de investigação-formação).

> A entrada da escola foi... veio muito da minha irmã que era professora de educação infantil [...]. Foi ela que me alfabetizou na escola chamada Cantinho Feliz [...]. E ela conseguia mesclar muita, muita alegria, mas ela também era muito durona. A gente tinha que sair da alfabetização ir para a primeira série sabendo ler e escrever. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

A partir dos pressupostos apresentados, é importante refletir sobre a prática educativa das professoras de educação infantil, salientando que o papel delas esteve historicamente, no Brasil, articulado principalmente a duas concepções de educação: a assistencialista, caracterizada pelo cuidado da criança, e a de caráter compensatório, que concebia as crianças da camada social menos privilegiada como pessoas culturalmente privadas. Dessa forma, o principal objetivo das intervenções pedagógicas

das professoras de educação infantil consistia em favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças, visando ao processo de alfabetização e escolarização. A reflexão que segue de uma professora questiona essa concepção:

> A escola só vai ser só para ler e escrever? A criança não vai ter o direito de dizer como ela está sentido naquele dia? Ela não vai ter o direito de ficar triste, ficar feliz? E a gente vai está lá, só *né,* de cima para baixo, hoje eu quero isso e a criança tem que fazer isso que eu estou esperando tudo dela, *né*? Aquele objetivo sem muita flexibilidade. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

Já o contexto legal referente ao atendimento e educação das crianças no Brasil explicita as especificidades da educação infantil, que demandam ressignificações sobre o conceito de infância, sobre o papel das professoras e sobre os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as práticas educativas. Nesse contexto, muitas narrativas docentes revelaram a falta de investimento na formação das professoras de educação infantil, tendo em vista uma maior qualidade nas práticas educativas propostas às crianças de 0 a 5 anos do município:

> Não tem formação continuada para ver a sua prática [...] então tudo aquilo que trazem que vai contribuir para minha formação, a gente precisa estar estudando. Então, você fica meio sozinho, mesmo, correndo atrás, porque não tem apoio de nada para você desenvolver a sua prática. (Excerto da fala do professor de Testa Branca no encontro de investigação-formação).

> [...] *pra* educação infantil a gente, nós tivemos vários problemas, lá essa formação chegava de uma maneira... muito superficial, a gente participava de um projeto [...]. Esse projeto [...] não tinha nada específico, como havia dito, para a educação infantil [...]. Só que essa formação continuada não trouxe muita coisa para o professor de educação infantil, então, eu acho uma deficiência essa formação continuada. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

A mediação da professora na construção do conhecimento, na perspectiva sociointeracionista, busca validar a interação da criança com os contextos social e cultural, e a utilização das mais diferentes linguagens, nas quais a criança explicita suas ideias e hipóteses originais sobre determinado foco de interesse. Dessa forma, a estruturação curricular não pode considerar somente as teorias que explicitam como cada criança age e modifica a sua forma de sentir, pensar, falar e construir o mundo, mas também deve considerar os valores dessa experiência enquanto recursos necessários para que as crianças apropriem-se de conhecimentos básicos que garantam a elas uma inserção satisfatória na sociedade. Essa compreensão da importância da articulação curricular com os contextos social e cultural das crianças do meio rural esteve presente nas narrativas docentes:

> [...] eu acho que tem que ter um currículo voltado para a zona rural por vários motivos. Agora mesmo a gente está passando por situação meio complicada, porque têm alunos que moram distantes e devido às chuvas as estradas estão praticamente intransitáveis, o carro não vem, não leva os alunos. (Excerto da fala do professor de Testa Branca no encontro de investigação-formação).

> Eu lembro também que no estágio tinha uma questão: como a água chegava em sua casa? Tinha uma questão, estava esperando que ele ia responder a água da Embasa e o aluno colocou que a água chegava na casa dele através de um balde e na hora de corrigir a professora chegou para mim e disse: 'Temos que conhecer a realidade do aluno, essa questão não está errada, é a realidade' [...]. (Excerto da fala da professora de Santa Quitéria no encontro de investigação-formação).

Essas narrativas convergem para a ideia de que uma proposta curricular significativa necessita considerar questões referentes à cultura local, a fim de possibilitar às crianças dos espaços rurais a construção de identidade e a consolidação do sentimento de pertencimento. De fato, a proposta curricular da educação infantil, construída numa perspectiva histórica e cultural, vai além de uma proposta que circunscreve nos aspectos biológicos e psicológicos, e considera a criança como sujeito que, além de apreender a sua cultura, é também capaz de produzir cultura. Nessa mesma direção, Sodré (2002) afirma que a criança precisa ser concebida como um ser "biológico e social" capaz de construir conhecimentos a partir da mediação com os seus pares. Sendo assim, a autora afirma que

> [...] a importância de se analisar o conceito histórico construído sobre o papel deste período da vida do ser humano e o contexto político e social de cada indivíduo, deixando explícito que a identidade construída para as diferentes crianças de nossa realidade (urbanas, e rurais, categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana. (SODRÉ, 2002, p. 71).

A análise de algumas implicações das concepções sobre o desenvolvimento infantil precisa apresentar, como intencionalidade, a orientação para políticas sociais que reconheçam as diferenças culturais e econômicas entre as pessoas, que, muitas vezes, são invisibilizadas no processo educativo das crianças, principalmente quando se trata do contexto rural e da educação ofertada para as crianças de educação infantil ou, ainda, da inexistência dessa oferta.

Diante da discussão apresentada, compreendemos a infância e a reconhecemos como uma categoria social e cultural. Nessa perspectiva, as crianças precisam ser concebidas como sujeitos produtores de cultura, ativos, cidadãos de direitos e com perspectivas próprias, sendo crucial repensar os cursos de formação de professoras para a educação infantil e as suas práticas docentes, para que se possa romper com a concepção naturalizada ou institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas

ações educativas. Tal questão ganha mais destaque quando nos referimos à ausência de formação de professoras para exercer a profissão na educação infantil em escolas rurais, prevalecendo a lógica da transposição de um currículo e cultura urbanocêntricos para o espaço rural.

Ser professora de educação infantil: desafios no contexto rural pesquisado

As narrativas docentes explicitam desafios de ser professora de educação infantil no meio rural de Itaberaba, especialmente no que se refere à falta de uma formação inicial articulada ao seu contexto de atuação. Destacam-se, também, a ausência de material para o desenvolvimento pedagógico com as crianças; aspectos relativos à estrutura física inadequada das instituições, que não favorecem o desenvolvimento integral das crianças e do trabalho pedagógico; as condições do transporte escolar; e a proposição curricular descontextualizada à realidade das crianças do meio rural, bem como aspectos relacionados ao trabalho, remuneração e reconhecimento do fazer docente.

A partir das narrativas das professoras apresentadas nos memoriais e nas entrevistas, foi possível apreender que muitas delas ingressam na educação infantil como condição obrigatória de vinculação à rede ou mesmo pela falta de opção na formação inicial. Essa convergência sobre a inserção na profissão, presente na maioria das narrativas socializadas pelas professoras, revela que elas não tinham, inicialmente, muita identificação com a profissão e que desejavam obter outra formação profissional, além de não reconhecerem os desafios de ser professora de educação infantil. No decorrer da formação e na trajetória profissional, esses desafios foram sendo apresentados a elas e algumas passaram a ter maior identificação com a profissão, a partir do contato que tiveram com o cotidiano educativo das crianças.

> [...] me matriculei no magistério, justificando, minha mãe disse: 'Filha de pobre faz magistério para ter uma profissão e um emprego'. Nesta época alimentava um sonho de ser jornalista, fazer comunicação social. Mas filha de pobre não podia. [...] Não demorou muito e me encantei, ou me apaixonei pelo curso de magistério, curso muito produtivo para quem desejava lecionar. E assim que terminou foi a primeira coisa que fiz. [...] Então, a escolha da profissão está atrelada aos estudos que pude fazer na época que cursei segundo grau. Sonhava em ser jornalista, quando na verdade não tive como alimentar tal desejo. Mesmo no início do curso que pude me matricular, o magistério, consegui me envolver e até hoje é uma das coisas que me faz sentir ser humano. (Excerto do memorial escrito pela professora da Vila São Vicente).

As histórias narradas pelas professoras sobre as trajetórias de vida-formação revelaram também que, no exercício da profissão, muitos desafios foram encontrados e

estão sendo superados e ressignificados, a partir do compromisso com a profissão assumido por esses sujeitos como condição pessoal, mas marcado pela ausência de formação específica para tal fim. Em suas narrativas, percebemos o desejo das professoras de continuar na profissão, apesar de todas as dificuldades, e de investir na formação para melhorar a prática pedagógica, reconhecendo que atuar na educação infantil não é algo tão fácil como parecia ser, especialmente na zona rural.

Nesse sentido, ser professora na educação infantil demanda das docentes uma formação específica e um acompanhamento pedagógico mais sistematizado, a fim de que tenham um maior suporte para o desenvolvimento da prática educativa e possam superar os desafios encontrados no exercício da profissão, como explicitam as narrativas a seguir:

> [...] todo educador deve estar sujeito a passar por desafios difíceis, ele não pode desistir, ele tem que estar em busca para solucionar os desafios, para que seus anseios, suas dificuldades sejam superadas. Sendo assim, hoje, estou fazendo o curso de pedagogia, ou seja, estou me graduando, até porque é fundamental para que se possa compreender os paradoxos que ocorrem tanto na educação de nossos alunos, como em geral e como também na nossa forma de trabalho. (Excerto do memorial escrito pela professora de Guaribas).

> [...] eu tenho também uma recordação de uma coordenadora já, tem seis anos, ela foi uma ótima coordenadora, ótima mesmo tenho muito que falar dela, aprendi muito com ela. Ela estava sempre ali, tinha o suporte para dar ao professor, no que o professor precisava, ela estava ali buscando ajudar, tanto ela exigia como ela também trazia. [...] ela trazia todo o suporte, assim, como trabalhar, olhava o plano de aula o que precisava melhorar, ela colocava: 'Neide precisa melhorar'. Falava sempre com carinho sempre com amor e aquela dedicação mesmo pelo trabalho e ela queria mesmo ver no final o resultado. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora de Guaribas).

Essa última narrativa revela a importância do coordenador pedagógico no acompanhamento sistematizado do trabalho desenvolvido pelas docentes em sua prática educativa. Infelizmente, essa realidade, no meio rural de Itaberaba, não se efetiva como deveria, pois as coordenadoras fazem visitas esporádicas às escolas, com o intuito de passar alguns informes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e de socializar algumas orientações pedagógicas muito pontuais, não ocorrendo com frequência uma discussão mais aprofundada sobre as questões específicas do processo de ensino-aprendizagem das crianças no meio rural.

Sobre a falta de um espaço adequado para o desenvolvimento integral das crianças, o professor do distrito de Testa Branca suscita a seguinte reflexão e análise:

> A escola não é responsabilidade só do professor, eu vejo no trabalho que fazemos o espaço é meio complicado, as crianças tiram as cadeiras, não tem um espaço pra elas brincarem porque não tem espaço adequado para aquele momento, tem um no fundo, tem um espaço onde tem os livros as crianças perguntam: 'Posso ler?' 'Pode. Depois me devolva pra eu guardar.' [...] As

> próprias crianças sentem essa necessidade, tem carência desse espaço, um espaço livre, até mesmo de um espaço para elas brincarem, até mesmo um parquinho para desenvolver as brincadeiras. (Excerto da narrativa oral do professor de Testa Branca).

Infelizmente, esse contexto, perceptível em outras instituições, também foi citado por outras professoras.

> [...] aqui mesmo na escola não tem energia, não tem água, então tudo isso contribui para ser uma coisa não muito legal, porque a gente tem vontade de desenvolver um bom trabalho, mas infelizmente têm muitas... como se fala, pontos negativos, que não tem como a gente, não tem como a gente realizar um bom trabalho com as dificuldades, a falta de água, a falta de luz. E às vezes falta de material didático também, que falta muito para trabalhar com educação infantil, falta muito, então, tudo isso, acho, traz um pouco de dificuldade [...]. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora de Barro Duro).

> [...] a escola que eu trabalho mesmo, oh, meu Deus! Eu acho que só construindo outra, nem reformando [...] só reformando mesmo, nem reforma adianta, só construindo em outro espaço para que pelo menos o espaço para a gente trabalhar seja diferente, porque os alunos não têm espaço para, para fazer um recreio dirigido, a gente não tem esse espaço, as salas são pequenas, mal suportam vinte e cinco alunos. Mal suportam quinze, só que como a demanda é muito grande, a diretora tem que matricular os vinte e cinco como manda a SMEC, então fica muito difícil o trabalho na sala apertada com vinte e cinco crianças e o recreio então é, é insuportável. A estrutura física da escola, o banheiro, a gente tem que dividir a sala com o banheiro, o banheiro é na sala. É muito difícil. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora de Itaberaba).

Outra questão bastante problematizada pelas docentes foi a proposição curricular para educação infantil articulada ao contexto rural. As professoras, em suas narrativas, falaram da insatisfação em desenvolver um trabalho pedagógico pautado em um currículo urbanocêntrico, que se baseia exclusivamente no RCNEI (BRASIL, 1998) e desconsidera a realidade dos sujeitos que vivem no meio rural.

> [...] eu acho que tem que ter um currículo voltado pra zona rural, por vários motivos. Agora mesmo a gente está passando por uma situação meio complicada, porque têm alunos que moram distantes e devido às chuvas as estradas estão praticamente intransitáveis, o carro não vem, não leva os alunos. Então eu acho, assim, se houvesse um currículo adequado para o campo, diferenciado para a zona rural. Tem o perigo, o perigo da chuva, tudo isso tem que se levar em consideração, nesse contexto rural. É claro que é uma longa discussão, é outro assunto, mas é uma opinião que eu tenho, deve ser levado em consideração, deve ser diferente esse currículo. (Excerto da narrativa oral do professor de Testa Branca).

> [...] quando eu cheguei no município não tinha nada pensado para a educação infantil e principalmente para a zona rural, não tem nada que se pense, não tem proposta de maneira específica para educação infantil na zona rural. A gente pega um gancho de primeira a quarta série, o coordenador que vem

> traz um pouco daquela experiência de sala de aula, mas ainda não vi nada, nada estudado nada projetado no município de Itaberaba para a educação infantil, em especial para a educação infantil para o meio rural. Porque a gente pensa quem está no meio rural vai estudar para sair dali, a gente não pensa que quem está no meio rural vai estudar para melhorar aquilo ali, para viver naquela comunidade, então você está preparando menino sempre para o centro urbano, é tudo pensado o que vem da cidade, eles não sabem o que tem de bom ali no meio rural, eles não valorizam aquilo dali porque eles já estudam para um dia ter que sair dali. Isso incomoda um pouco, não tenho ainda perspectiva, porque eu acho que as coisas precisam melhorar muito, ali a condição de trabalho do professor é terrível. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

Para a efetivação de um currículo mais contextualizado ao meio rural, questões como um calendário mais específico e vinculado à pedagogia da alternância, conteúdos e formação docente precisam ser consideradas, tendo em vista subsidiar as professoras para a construção de um trabalho contextualizado, crítico e vinculado ao território rural. Entretanto, de acordo com Almeida (2005), os estudos empreendidos sobre a educação rural no contexto brasileiro ainda encontram-se na invisibilidade. A autora afirma que

> [...] as pesquisas educacionais '[...] deixam a sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância da do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação'. (NÓVOA, 1994 apud ALMEIDA, 2005, p. 278).

Por outro lado, tais questões são evidenciadas no currículo proposto pela SMEC de Itaberaba, fundamentando-se no RCNEI (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a análise empreendida por Aquino e Vasconcellos (2005) em relação a esse documento é bastante pertinente, por entender que as especificidades da realidade da educação infantil no meio rural não são consideradas em sua proposta curricular, limitando-se a uma concepção homogênea de trabalho pedagógico, que deve apresentar, no final do ano letivo, resultados referentes à aprendizagem das crianças.

> Na versão final, a preponderância de valores de uma única região do país foi evitada, pois as análises críticas anteriores demonstram que a hegemonia regional foi obstáculo à compreensão de um dos objetivos centrais do trabalho, isto é, o respeito e a valorização da pluralidade e multiculturalidade de nossa sociedade. Entretanto, tais objetivos restringem-se mais aos enunciados, pois a linguagem adotada, assim como a estrutura e organização curricular revelam a marca da educação formal, tradicional, a qual visa, em última instância, a aquisição de conteúdos. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 104).

Nessa direção, a narrativa que segue suscita uma reflexão significativa sobre o contexto da educação infantil no meio rural de Itaberaba:

> [...] o contexto é diferente mesmo, na mesma região os alunos têm um contexto diferente de uma região e de outra, *né*? Então até que ponto vai essa prática? [...] as pessoas falam da educação do campo, dizem que todo mundo tem que estar alfabetizado, todo mundo tem que estar estudando, tem que ter isso, tem que ter aquilo, não dão a mesma estrutura. Eu vejo na educação infantil, não é só no campo, porque, se for olhar no contexto de globalização de Itaberaba para onde vão os alunos que saem da quarta série da escola rural? Vão pra onde? Só têm duas escolas que recebem eles, uma é o Instituto e o João XIII. Vão para duas escolas direcionadas, porque não tem inclusão desses alunos nas outras escolas? (Excerto fala da professora de Guaribas no encontro de investigação-formação).

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da Educação Infantil de Itaberaba (2007), verificamos que não houve a participação das profissionais que atuam no meio rural na elaboração do documento; as profissionais que participaram na estruturação dessas propostas curriculares e pedagógicas atuam em instituições na sede do município. Nessa direção, percebe-se que as construções referentes à educação não estabelecem articulações com o contexto rural nem com as particularidades dos sujeitos que se inserem nessa realidade, pois as determinações dos órgãos públicos pautam-se em modelos educacionais na perspectiva urbanocêntrica.

A proposta curricular vigente para a educação infantil em Itaberaba encontra conformidade com a análise realizada por Ferreira (2010), focalizando as dissonâncias existentes nos conteúdos curriculares colocados em prática nos espaços rurais (de caráter eminentemente urbano), que não expressam as singularidades, demandas e anseios desses contextos:

> Fica difícil para um professor pensar os conteúdos do currículo num determinado lugar, quando muitos dos conhecimentos que são considerados válidos pela cultura dominante, são, na verdade, e em certa medida, sem utilidade para a população que irá absorver tais conhecimentos. Em contrapartida, muitos conteúdos 'ocultos', que seriam úteis à população rural, não são legitimados no currículo. Vemos hoje instalados nas escolas do meio rural um currículo urbano que silencia a cultura do lugar. É preciso pensar a escola e os conteúdos curriculares de forma que estes atendam às diferenças socioculturais. (p. 125).

Dessa forma, o currículo proposto precisa valorizar o patrimônio natural e cultural de cada localidade rural, assim como o modo de produção dos sujeitos que estão inseridos nesses contextos. Nessa perspectiva, Teixeira (2006, p. 98) afirma que "[...] a cidade e o campo, o rural e o urbano são categorias operatórias que se fundam sobre uma discriminação espacial e que a discriminação espacial é um fator de constituição de identidade e de construção da alteridade." A pesquisa desenvolvida, nesse sentido, buscou explicitar, a partir da escuta das professoras que atuam no meio rural, a necessidade de investimentos vinculados à formação docente, especialmente no que concerne ao trabalho com crianças e ao conceito de infância vinculado à

educação infantil. Tais narrativas mostram modos próprios de as professoras dizerem sobre si mesmas e sobre a atuação nesse contexto, reconhecendo que, apesar das especificidades de cada localidade, há uma vinculação entre o urbano e o rural, especialmente quando se consideram políticas forjadas sobre a organização e desenvolvimento curricular.

Considerações finais

As narrativas docentes apresentadas nos memoriais, nas entrevistas narrativas e nos encontros ocorridos durante o desenvolvimento do projeto de investigação-formação com as professoras do meio rural de Itaberaba suscitaram reflexões pertinentes sobre as concepções de infância que as docentes possuem, sobre a educação e o atendimento das crianças, e sobre a formação e o papel das professoras de educação infantil, de forma contextualizada às suas histórias de vida.

O diálogo estabelecido com as docentes foi bastante fecundo, no sentido de ter fomentado discussões e reflexões sobre as dificuldades encontradas por essas profissionais em seu contexto de atuação profissional. Ao narrarem as suas histórias de vida-formação, as colaboradoras da pesquisa analisaram sistematicamente as experiências vivenciadas, identificando as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo de suas vidas. Ainda, as histórias individuais das professoras apresentaram articulações com questões mais globais da educação, ampliando, assim, o conhecimento das docentes e favorecendo uma análise mais crítica sobre as questões educacionais e profissionais, conforme expressadas em suas narrativas.

A partir das narrativas analisadas, ficou evidente a falta de um investimento na formação das professoras de educação infantil do município de Itaberaba que atuam no espaço rural, que considere, nesse processo, a reflexão, a construção significativa de conhecimentos, a autonomia, a interação das docentes e a vinculação à cultura local. Apesar disso, as professoras, reconhecendo o seu papel social, buscam soluções para resolver os problemas inerentes ao seu cotidiano profissional, a fim de contribuir com a educação das crianças dos povoados pesquisados, porém ressaltam que as dificuldades concernentes ao trabalho docente na educação infantil inviabilizam práticas educativas de qualidade, como propõem os documentos legais para essa etapa da educação básica.

Assim, com as narrativas docentes presentes neste trabalho, esperamos ampliar o debate sobre o contexto da educação infantil, considerando, no bojo dessa discussão, as práticas educativas e a formação das profissionais que atuam em creches e pré-escolas públicas localizadas no meio rural.

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Apesar de um professor ter participado da pesquisa, por considerarmos as questões pertinentes à feminização do magistério de educação infantil, optamos pela utilização do termo 'professoras' quando nos referimos aos colaboradores do estudo, uma vez que entendemos que o quadro docente na educação infantil é composto, em sua maioria, pelo gênero feminino.

2 Conforme Souza (2010), a referida pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), através do Edital Fapesb nº 004, de 2007 – Temático Educação, e, também, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Edital MCT/CNPq nº 03, de 2008 – Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas; atualmente, conta com o apoio do CNPq (Edital Universal nº 014, de 2010).

3 Os excertos que serão utilizados ao longo do texto correspondem às narrativas construídas no seminário de investigação-formação com professoras dos distritos de Ipoeira, Guaribas, Testa Branca, Barro Duro e Vila São Vicente. As referências serão feitas com a identificação da narrativa dos memoriais, das filmagens e das entrevistas orais realizadas com as professoras colaboradoras de cada território rural.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 278-295.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. **O lugar do erro na educação infantil**: a construção do conhecimento das professoras. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Ramos de. Orientação curricular para educação infantil: referencial curricular nacional e diretrizes curriculares nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-115.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas das professoras do meio rural de Itaberaba – Bahia**: formação e práticas educativas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e

Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e prática. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

ITABERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Gerência de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas**. Itaberaba: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2007. Mimeografado.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-61.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____ (Coord.). **Ruralidades diversas-diversas ruralidades:** sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil. Relatório técnico de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010.

TEIXEIRA, Maria do Carmo Couto. Por que é de infância que o mundo tem precisão: uma contribuição ao debate sobre o espaço da criança nos projetos de desenvolvimento sócio-ambiental. In: AMODEO, Nora Beatriz Presno; ALIMONDA, Héctor (Orgs.). **Ruralidades, capacitação e desenvolvimento**. Viçosa: UFV, 2006. p. 91-98.

Early childhood education in rural Itaberaba (Bahia)
Context, formation and educational practices

ABSTRACT: This paper discusses issues related to the journeys and narratives of preschool teachers in rural Itaberaba (Bahia). It highlights aspects of formation and educational practices, with a view to discovering, through the teachers' narratives, the difficulties in this area which hinder the realization of an educational practice in consonance with the legal proposals for this initial stage of basic education. It also aims to present conceptions of childhood and relate them to the reality of early childhood education in rural areas as well as to issues in teachers' professionalization, through an analysis of the legal mechanisms which govern the work of teachers in the day-to-day teaching of young children.

Keywords: Autobiographical narratives. Rural education. Teacher formation. Educational practices. Early childhood education.

Education infantile dans le milieu rural d'Itaberaba (Bahia)
Contexte, formation et pratiques éducatives

RÉSUMÉ: L'article discute des questions liées aux trajectoires et aux récits de professeurs d'éducation infantile dans le milieu rural d'Itaberaba (Bahia), en mettant en avant les aspects de formation et de pratiques éducatives, afin d'apprendre, à travers les récits des professeurs, les difficultés existant dans ce contexte pour la concrétisation d'une pratique éducative articulée aux propositions légales dans cette phase initiale de l'éducation basique. On cherche aussi à présenter des conceptions de l'enfance, en les mettant en relation avec la réalité du travail d'éducation infantile en milieu rural mais aussi avec les questions relatives à la professionnalisation des professeurs, à travers l'analyse des dispositifs légaux qui régissent le travail des professeurs des classes d'éducation infantile au quotidien.

Mots-clés: Récits autobiographiques. Education rurale. Formation des professeurs. Education infantile.

Educación infantil en el medio rural de Itaberaba (Bahía)
Contexto, formación y prácticas educativas

RESUMEN: El artículo discute cuestiones relacionadas a las trayectorias e narrativas de profesoras de educación infantil del medio rural de Itaberaba (Bahía), al destacar aspectos sobre formación y prácticas educativas, objetivando aprehender, a través de las narrativas docentes, dificultades existentes en ese contexto para la materialización de una práctica educativa articulada a las propuestas legales para esa etapa inicial de la educación básica. También se busca presentar concepciones de infancia, relacionándolas a la realidad de la educación infantil en espacios rurales y a las cuestiones concernientes a la profesionalización docente, mediante el análisis de dispositivos legales, que regulan el trabajo cotidiano de las profesoras con los grupos de alumnos de la educación infantil.

Palabras clave: Narrativas autobiográficas. Educación rural. Formación docente. Prácticas educativas. Educación infantil.

Gestão na educação infantil e trabalho docente

Eliza Bartolozzi Ferreira[*]
Valdete Côco[**]

RESUMO: Este texto discute a gestão na educação infantil, com destaque para as profundas modificações que alteraram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira docente, quanto à precarização das condições de trabalho, que faz renovar os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica. A título de fundamentar a crítica à gestão do trabalho na educação infantil, o texto traz para a análise alguns dados da pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil".

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação infantil. Profissão/trabalho docente. Formação docente.

Introdução

No conjunto das reformas educativas ocorridas na contemporaneidade, a Educação Infantil (EI) vem se afirmando no interior dos sistemas de ensino, no bojo de movimentos sociais em torno dos direitos da infância. Podemos observar o fortalecimento da luta pela expansão e melhoria do atendimento, em vinculação com o reconhecimento de sua especificidade no conjunto da trajetória escolar. Ademais, à escola cabe cada vez mais o papel de gestão da pobreza e do

[*] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Secretária adjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
E-mail: <eliza.bartolozzi@gmail.com>.

[**] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil (NEDI).
E-mail: <valdetecoco@ce.ufes.br; valdetecoco@hotmail.com>.

trabalho, tornando-se imprescindível como espaço de disciplinamento da pobreza e de contenção da violência, problemas que se avolumam na sociedade atual.

Esse contexto repercute na configuração das instituições escolares e sistemas de ensino, em correlação com os ofícios e demandas da profissionalização docente. Novos aspectos são agregados, propondo outros contornos para a gestão e o trabalho docente, os quais não podem ser dissociados da realidade do acirramento da crise fiscal do Estado e das políticas de flexibilização do trabalho.

Nesse quadro, marcado por uma complexidade que permite muitas entradas analíticas, este texto inicialmente explora a expansão da EI no quadro das reformas educativas, a partir da análise do conjunto dos processos regulatórios engendrados pelo Estado e pelos movimentos sociais. Num segundo momento, o texto busca discutir as alterações ocorridas na organização do trabalho docente na EI e traz, a título de exemplo, alguns dados da pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil" (OLIVEIRA, 2010), particularmente os que se referem às condições do trabalho docente na EI, no Espírito Santo.

A expansão da oferta da EI no contexto das reformas do Estado brasileiro

Situamos nossa abordagem das políticas vinculadas à EI no contexto das tensões contemporâneas, redefinidoras da cidadania (DUBET, 2011), uma vez que vivemos *tempos desconcertantes* de reconhecimento de direitos, em coexistência com formas cada vez mais sofisticadas de desigualdades sociais (CASTEL, 1997). Nesse contexto, a temática da infância tem ganhado intensidade na agenda pública, sustentando a produção de marcos jurídicos que passam a exigir novas políticas públicas pautadas na responsabilidade coletiva pelas crianças (REDIN; MÜLLER; REDIN, 2007), em especial, na esfera do direito à educação, e, com isso, a educação escolar assume uma importância significativa.

No caso da EI, sua expansão inicia-se no bojo dos movimentos sociais, por meio das associações comunitárias ou de caráter filantrópico. Nos primeiros anos do século XXI, o Estado afirmou determinadas ofertas de matrículas em creches e pré-escolas, com vistas ao atendimento a uma população pobre. Portanto, é nesse movimento descontínuo e circular, cada vez mais complexo, que emergem as políticas públicas para a infância. Especialmente no atendimento à primeira infância, a expansão passa a ser estimulada a partir da existência de "um amplo consenso de que se trata de um benefício significativo para todas as crianças e que é considerado por muitos governos como um meio de prevenção da exclusão social." (UNICEF, 2008, p. 17). Assim, a crescente afirmação da EI no cenário social culmina com a transferência das políticas de assistência social para o setor educacional.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) sistematizam o contexto histórico da integração e da construção política do direito à EI agrupando os eventos em três etapas: das iniciativas iniciais até a redemocratização (1875-1985), em que a discussão sobre a criança vai ganhando força nas tentativas de complementaridade do cuidar e educar, pavimentando o caminho de proposição de uma nova base conceitual e jurídica para a EI (1986-1996), marcadamente no período de elaboração e promulgação da Constituição de 1988 e da elaboração de leis de regulamentação vinculadas aos direitos das crianças, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996); com isso, demandando o investimento na formulação de diretrizes, políticas, planos e programas com vistas à garantia dos direitos das crianças (a partir de 1996), em que vai se destacar um conjunto de referencias à EI nos marcos educacionais, tais como a proposição de Diretrizes Nacionais para a EI (BRASIL, 1998, 1999), a presença da EI no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172, de 2001) e sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Decreto nº 6.253, de 2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com a LDB, a EI é assegurada como a primeira etapa da educação básica, com a função de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade. Cabe destacar, então, que a ideia de universalização ganha novos contornos na EI, uma vez que os marcos legais não autorizam aventar metas políticas de universalizar considerando a população da faixa etária, mas sim conforme a demanda, respeitando as ações educativas complementares da família e da comunidade. Nesse sentido, vemos a extensão da obrigatoriedade cindindo a EI, primeiro com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, incluindo as crianças de 6 anos (Lei nº 11.274, de 2006) e, em seguida, com a extensão da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional nº 59, de 2009[1]).

Em que pesem a observação da busca pela matrícula e o reconhecimento da expansão do conjunto do atendimento em função da obrigatoriedade da oferta, as primeiras análises críticas apontam dificuldades pedagógicas vinculadas à diminuição da matrícula no último ano da pré-escola, engrossando o quantitativo de estudantes nas classes iniciais do ensino fundamental, sem a prévia reestruturação das instituições. Com isso, observa-se um enfraquecimento da compreensão da especificidade da EI marcando-a pela lógica da obrigatoriedade, aproximando-a ao modelo de escolarização. Ademais, configura-se uma cisão na EI entre a creche e a pré-escola, com desestímulos no investimento em políticas voltadas à faixa etária de 0 a 3 anos de idade. A EI integra essa tensão afirmando-se como instituição imbuída de projeto pedagógico, unificador do cuidar e educar, e não mais como serviço de caráter

exclusivamente assistencial. Certamente, essa concepção vai exigir um novo perfil de professor e de organização do trabalho pedagógico.

Estudar a gestão na EI implica investigar a ação pública desenvolvida por esses diversos atores comprometidos com o atendimento à infância. A análise, dessa forma, não pode se desviar dos apontamentos relativos às tensões entre o público e o privado, sobretudo, com destaque às diferenças e às diversidades inerentes aos sujeitos que constituem a realidade da EI. Vale ressaltar que a noção de ação pública implica o reconhecimento de uma pluralidade de racionalidades, não lineares, cuja ação dá-se de acordo com as características da agenda política em pauta. Nessa complexidade, destacamos que o cenário brasileiro abarca uma diversidade de contextos educacionais, considerando a organização das instituições, projetos e iniciativas em andamento, em tensão com a responsabilização pelos investimentos.

Na organização do ensino, a repartição dos recursos e a divisão de competências e responsabilidades entre os entes federados repercutem em distintas condições de investimento na educação, agregando novos aspectos às distinções derivadas da caracterização típica de cada contexto, tais como organização da política local, elementos culturais marcantes da região, atuação dos movimentos sociais etc. Na processualidade do real, que acarreta o reconhecimento da historicidade das ações (KONDER, 2002), tratamos da gestão na EI relacionada com a identificação da diversidade dos cenários municipais, focalizando as conquistas no plano legal, em confronto com a observação dos *ajustes* empreendidos na execução das políticas.

Ainda, assistimos à legitimação do atendimento privado e filantrópico como uma realidade incorporada pelas políticas públicas. Nesse sentido, tanto a acomodação dos alunos nas instituições públicas, geralmente demandando a ampliação da rede municipal e, com isso, a discussão do novo tipo de instituição e dos recursos próprios a ela, quanto as distintas formas de conveniamento trazem desafios de várias ordens: condições de infraestrutura, desenvolvimento do trabalho educativo, forma de gestão, transporte de crianças (quando for o caso) etc., reconfigurando a paisagem do sistema municipal de educação.

Atualmente, no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta EI e a relação entre essa oferta e a desigualdade social faz-se presente. Conforme dados apresentados pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA, 2010), o aporte financeiro dos municípios cresceu significativamente no período de 1995 a 2009, mas a grande surpresa é que o crescimento dos gastos dos municípios deu-se de forma mais substantiva no ensino fundamental, tendo-se reduzido o investimento na educação infantil em 3,1% no período, demonstrando como os marcos da obrigatoriedade carreiam as decisões dos gestores.

Na esteira das diferentes medidas de reestruturação do sistema educacional brasileiro iniciadas no final do século XX, a etapa escolar da EI apresenta um crescimento

da oferta bastante significativo, não obstante o atendimento em creches ser ainda pequeno em comparação ao tamanho da população de 0 a 3 anos de idade (da ordem de 18,4%). Em relação à escolarização das crianças de 4 ou 5 anos de idade, os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) de 2009 revelam que foi de 74,8%, mas com uma alteração dos dados de acordo com o nível salarial da população (IPEA, 2010). Assim, quando uma parte da população possui um rendimento mensal domiciliar *per capita* inferior a ¼ do salário-mínimo, o índice cai para 66,8%; já para aquelas pessoas que residiam em domicílios com rendimento de 1 salário-mínimo ou mais, essa proporção alcançou 86,9%.

Foi na faixa etária de 4 a 5 anos de idade que se observou a maior taxa de incremento – cerca de 1,7 ponto percentual ao ano –, o que fez com que a taxa crescesse cerca de 27,2 pontos percentuais em 17 anos (IPEA, 2010). Esse atendimento na EI, mesmo que tímido, é fruto de um movimento social que desloca o cuidado da criança, tradicionalmente exercido pela família, para instituições públicas e privadas, sendo que tal mudança vem chamando a atenção dos organismos internacionais e dos governos nacionais para a identificação de parâmetros de qualificação do serviço à infância (UNICEF, 2008). Entre os indicadores estabelecidos para os países, destacamos aqueles que se referem à qualificação do profissional que trabalha com as crianças (grau de escolaridade e especialização na área) e a taxa do Produto Interno Bruto (PIB) empregada no serviço para a primeira infância (que não seja inferior a 1%).

No processo de expansão da EI, outras políticas também podem ser identificadas (e merecem ser analisadas com mais retidão, o que não será possível no escopo deste artigo), como o plano governamental sobre as expectativas da aprendizagem[2] e a implantação da avaliação externa[3]. Portanto, este texto procura destacar os desafios dos trabalhadores da EI nesse contexto de reestruturação do sistema educativo, com ênfase na racionalidade tecnocrática e privatizante, pois entendemos que a agenda modernizante do Estado e da educação implicou a adoção de uma administração gerencial, tanto para conter os gastos públicos quanto para administrar os trabalhadores docentes.

Políticas para a EI e suas implicações para o trabalho docente

Em articulação com o movimento social em torno da infância, a afirmação da EI como primeira etapa da educação básica mobiliza discussões que vêm resultando em um conjunto de documentos oficiais[4]. Nessa produção, destacam-se as temáticas relativas à afirmação da política de EI[5], aos processos de integração aos sistemas de ensino[6], à formação inicial e continuada do quadro de profissionais[7], às instalações físicas das instituições[8], ao trabalho educativo desenvolvido[9], à avaliação da qualidade do

atendimento[10] e do percurso da política de EI[11], entre outras. No conjunto, chegamos a uma síntese propositiva para a política educacional voltada à pequena infância.

> O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 9).

Esse movimento revela a potência da EI, acena as pautas em disputas na sua instauração no sistema de ensino e se constitui como indicador que será reapropriado na concretude das experiências locais. Assim, a EI vai se constituindo como um campo (BOURDIEU, 1996) que se articula com o conjunto do campo educativo, em meio a novos desafios que se apresentam no seu próprio terreno, em especial, o provimento de quadros profissionais que possam atender às premissas políticas e pedagógicas pautadas nesse campo.

A problemática que envolve o contexto das reformas do Estado no final do século XX, operando novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada como "desresponsabilização" do Estado pela literatura da área, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e da gestão escolar tecnocrática, imprimiu a racionalidade do mercado na organização do trabalho escolar. Tal dinâmica pode ser observada nas novas políticas de contratação dos trabalhadores docentes e de fragmentação e flexibilidade do plano de carreira desses trabalhadores. Além disso, um conjunto de mudanças acarretou perdas salariais, aumento na precarização das contratações de professores e a terceirização de muitas atividades escolares, com a utilização de um número grande de estagiários para o atendimento às inúmeras responsabilidades assumidas pela escola, como, por exemplo, a adoção da política de inclusão e o aumento de alunos em sala de aula, além da terceirização dos serviços de merenda e vigilância, que ficaram independentes do projeto pedagógico da escola.

Também, novos refinamentos administrativos aparecem a partir da lógica de flexibilização da condição trabalhista, podendo ser observados com o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na EI, contratada com uma condição apartada da dos professores e com sindicatos e relação trabalhista diferenciados. Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos cuidado/educação.

Assim, acenando para um alargamento da docência na organização da carreira dos trabalhadores da EI, um grupo de trabalhadores "auxiliares" (CÔCO, 2010), com distintas formas de nomeação (auxiliar, assistente ou educador de EI, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, recreador, recreacionista, atendente, professor auxiliar e outras), atua em *parceria* com os professores, com distinções que expressam formas diferenciadas de vínculo empregatício (podendo não pertencer aos quadros do magistério), de formação exigida, de remuneração oferecida (geralmente inferior à do magistério) e de carga horária solicitada (geralmente superior à do magistério). Configura-se, portanto, um campo de trabalho com indicações para a profissionalização e formação dos educadores, associado à busca de reconhecimento do conjunto dos trabalhadores como professores (BONETTI, 2005). Ainda, no interior do quadro do magistério, vemos distinções (de carreira, remuneração e condições de trabalho) da docência na EI em detrimento da docência nos outros níveis de ensino, marcadas pelo pouco reconhecimento do trabalho com as crianças pequenas (SILLER; CÔCO, 2008).

De maneira geral, articulado com o processo de expansão do atendimento escolarizado, observa-se o delineamento de um campo profissional marcado pela especificidade de atuação com a pequena infância, também integrado, com uma maior intensidade, ao processo de precarização nas condições de atuação. Parece que estamos vivenciando um esgarçamento do campo docente, que se transforma num "campo de trabalho pedagógico", reunindo diferentes formas de vinculação, valorização e reconhecimento. No risco de dilaceramento, apresenta-se o desafio de forjar políticas públicas que possam alinhavar as ações dos profissionais de modo a acomodar as demandas de expansão da EI e o investimento na sua especificidade, sem desconsiderar as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino. Logo, urge reafirmar o trabalho docente em todos os âmbitos da EI, não perdendo de vista as conquistas legais, as demandas de formação e as condições necessárias ao exercício profissional vinculado aos quadros do magistério (CÔCO, 2009).

Indicadores da pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil"

Na ação pública exercida pelos movimentos sociais e pelo Estado brasileiro no que tange à expansão da oferta da EI, a gestão dessas instituições de ensino torna-se preocupação crescente, de modo que uma nova dinâmica institucional foi se desenvolvendo com o aumento do número de crianças e com a implantação da política do tempo integral para as crianças consideradas em risco social. Ademais, a

descentralização de recursos financeiros, ao mesmo tempo que injetou um grau de autonomia, implicou o aumento da carga horária de trabalho do gestor (ou da equipe gestora).

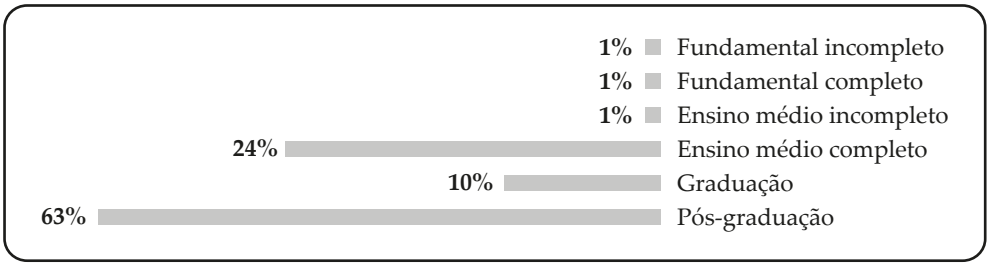
Nesse contexto, o MIEIB tem atuado com posicionamento político e pedagógico firme no que diz respeito às condições e diversidades de trabalhadores docentes. A bandeira de luta está centrada na regulação do trabalho, tendo em vista o quadro de desqualificação e de precarização desenvolvido no bojo da expansão massificadora da oferta da EI. Entretanto, enquanto os movimentos sociais inserem-se em uma agenda política de melhoria e fortalecimento da gestão democrática nas instituições de EI, o Estado orienta as políticas na direção da massificação da oferta e do controle por meio de avaliação externa.

Na interlocução dessas políticas, a resistência dos trabalhadores e sua organização torna-se uma dificuldade crescente, devido à fragmentação da carreira. Nesse quadro, a organização torna-se mais complexa, pois, ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade social, produz um conjunto de forças com possibilidades de adensamento das contradições sociais, perpassadas pela diversidade e diferenças étnicas, raciais e de gênero, que não podem mais ser ignoradas. Assim, os trabalhadores docentes apresentam-se com laços frágeis de solidariedade, minimizando o empoderamento das lutas comuns ao quadro da docência.

Os dados aqui apresentados foram coletados no âmbito da pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil" (OLIVEIRA, 2010), sob a coordenação geral da professora Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais. Para este artigo, fizemos um recorte sobre a EI no Espírito Santo, com a aplicação de um *survey* para 396 (de um total de 1.893 questionários aplicados em 7 estados brasileiros) trabalhadores docentes da EI, localizados em 5 municípios (Vitória, Guarapari, Viana, Santa Teresa e Nova Venécia). Vale registrar que: 57% dos entrevistados pertencem à rede municipal de Vitória, capital do Espírito Santo; 97,5% são do sexo feminino, sendo a maioria casada (54%); 63% têm idade superior a 36 anos de idade; 31% encontram-se na faixa etária entre 26 e 35 anos; 41% declararam-se brancas e 20%, da raça negra. Proporcionalmente, tais dados conferem com os levantados nos 6 estados restantes da amostra (Minas Gerais, Goiás, Pará, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Norte).

Os trabalhadores docentes entrevistados possuem uma boa escolaridade, sendo que a maioria é portadora de diploma de pós-graduação, conforme o gráfico a seguir. Vale ressaltar que 99% dos pós-graduados fizeram o curso de especialização.

Gráfico 1 – Nível de Escolaridade



Fonte: Oliveira (2010, p. 76).

Diferentemente do total da amostra, a formação dos trabalhadores docentes dá-se, de uma maneira geral, em instituições privadas (da ordem de 62%), pelo fato de o estado do Espírito Santo contar somente com uma instituição superior pública (a Universidade Federal do Espírito Santo).

Quanto às funções ocupadas na instituição educacional, há uma diversidade declarada pelos entrevistados, sendo que somente 31% afirmam ocupar o cargo de professor. Na amostra geral, essa taxa chega a 23,5%. Além disso, a maioria é concursada (65,7%), sendo que 57% têm mais de 10 anos de serviços prestados à instituição educacional. Ainda nesse sentido, 57,3% dos trabalhadores docentes afirmam possuir plano de carreira; em contraposição, quando verificamos a amostra geral, esse dado não confere, porque 51,8% dos trabalhadores docentes da EI afirmam não possuí-lo. Tais dados revelam as condições diversas que se apresentam no trabalho docente na EI, resultante da falta de uma unidade nacional.

Em relação à condição salarial, 65% dos trabalhadores docentes da EI no Espírito Santo têm o salário bruto da função exercida na faixa de 1 a 3 salários-mínimos; já em nível nacional, de acordo com o levantamento realizado nos 7 estados brasileiros, 81% dos trabalhadores docentes encontram-se nessa faixa salarial. Podemos afirmar, assim, que os dados gerais da pesquisa revelam não somente a diversidade das funções encontradas na organização do trabalho pedagógico da EI, mas também afirmam que as condições de trabalho estão pautadas por uma flexibilidade nas formas de contratação e, sobretudo, por uma precarização da condição salarial, o que certamente indica um processo de massificação sendo instalado como conquista de um direito social, em piores condições do que o ocorrido na etapa do ensino fundamental.

Considerações finais

A gestão na EI passa por profundas modificações, que alteram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira, quanto à precarização das condições de trabalho, que renova os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica.

Os dados aqui apresentados dão uma ideia das condições em que se apresenta o trabalho docente na EI. Nesse sentido, não obstante a formação qualificada identificada na grande maioria dos trabalhadores entrevistados, observamos uma condição salarial precária, sendo a diversidade de funções existentes na instituição uma tendência à fragmentação da categoria e à diluição do aspecto pedagógico na formação das crianças. Em última análise, a precarização do trabalho docente implica um esvaziamento do papel da instituição na formação das crianças.

Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Tendo até 2016 para concretizar a universalização do atendimento.

2 Ver nota do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2011).

3 Ver problematização apresentada no Observatório da Educação (2011).

4 Ver Brasil (2011).

5 Documento *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (Id., 2006b).

6 Estudo *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino* (Id., 2002), *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (Id., 2009b) e documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças* (Id., 2009c).

7 Documento *Por uma política de formação do profissional da educação infantil* (BRASIL, 1994); desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (1999); estabelecimento do Prêmio Qualidade na EI (2004) e do Prêmio Professores do Brasil (2005); desenvolvimento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em 2005; oferta de curso de especialização em EI (2010), integrado à política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica (Decreto nº 6.755/09); e manutenção da publicação da *Revista Criança*.

8 Documento *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (Id., 2006c) e Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), em 2007.

9 Proposição do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Id., 1998), fixação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (Resolução CEB/CNE/MEC nº 5/09) e desenvolvimento do Programa Currículo em Ação, com vistas à elaboração de orientações curriculares para o trabalho na EI.

10 Documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Id., 2006d), proposição de indicadores de qualidade (Id., 2009f) e realização da pesquisa "Educação Infantil no Brasil: Avaliação Quantitativa e Qualitativa".

11 Publicação de *Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação* (Id., 2009g).

Referências

BONETTI, Nilva. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 109-160.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006d.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 14 nov. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças**. Brasília: MEC, 2009c.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009d.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009e.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009f.

_____. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, 2009g.

_____. Ministério da Educação. **Educação**, Secretaria de Educação Básica, Publicações, 2011. Disponível em: <**http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: dez. 2011.**

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BÓGUS, Lúcia Maria Machado et al. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CÔCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf >. Acesso em: dez. 2011.

_____. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **A transição dos cuidados na infância**. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti, 2008. (Innocenti Report Card n. 8).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **PNAD 2009 –** Primeiras análises: situação da educação brasileira. Brasília, 2010. (Comunicados do IPEA n. 66).

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). **Diferentes interlocutores dialogam sobre uma política curricular e a definição de expectativas de aprendizagem e conhecimento para a educação básica**: considerações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Indaial, 2011. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=noticias&codigo=159>. Acesso em: dez. 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância do Governo Federal. **Observatório da Educação**, Sugestões de Pautas, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1103:pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98>. Acesso em: dez. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Coord.). **Trabalho docente na educação básica no Brasil**: relatório de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Maria Martins (Orgs.). **Infâncias cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>. Acesso em: dez. 2011.

Management in early childhood education and teaching

ABSTRACT: This paper discusses the management of early childhood education, and highlights the profound changes which altered its dynamics, firstly, with regard to teaching, against the background of the emergence of categories of workers not belonging to the same teaching career, and secondly, the precarious work conditions, which leads to a renewal of social welfare values at the expense of political and pedagogical action. By way of substantiating the criticism of the management of work in early childhood education, the paper analyzes data from the survey "Teaching in basic education in Brazil".

Keywords: Educational policies. Early childhood education. Profession/teaching. Teacher formation.

Gestion dans l'éducation infantile et le travail du professeur

RÉSUMÉ: Ce texte discute la gestion dans l'éducation infantile, avec la mise en évidence des profondes modifications qui ont altéré sa dynamique, aussi bien en ce qui concerne le travail du professeur, avec le surgissement de catégories de travailleurs qui n'ont pas intégré la même carrière de professeur, qu'en ce qui concerne la précarisation des conditions de travail qui entraîne la rénovation des valeurs d'assistance sociale au détriment de l'action politico-pédagogique. A titre de fondement de la critique de la gestion du travail dans l'éducation infantile, le texte apporte pour analyse certaines données de la recherche « Travail du professeur dans l'éducation basique au Brésil ».

Mots-clés: Politiques éducationnelles. Education Infantile. Profession /travail de professeur. Formation du Professeur.

Gestión en la educación infantil y trabajo docente

RESUMEN: Este texto discute la gestión en la educación infantil, con énfasis para las modificaciones profundas que alteraron su dinámica, tanto en lo que respecta al trabajo docente, como al surgimiento de categorías de trabajadores que no integran la misma carrera docente, así como al deterioro de las condiciones de trabajo, que renueva los valores de la asistencia social en detrimento de la acción político-pedagógica. Como forma de fundamentar la crítica a la gestión del trabajo en la educación infantil, el texto trae a colación algunos datos de la investigación "Trabajo docente en la educación básica en Brasil".

Palabras clave: Políticas educacionales. Educación infantil. Profesión/trabajo docente. Formación docente.

Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil

Andréia Ferreira da Silva*

RESUMO: O artigo analisa a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que expandiu a educação obrigatória da pré-escola ao ensino médio, seus possíveis desdobramentos para a educação infantil e os desafios à formação dos profissionais dessa etapa. O texto resulta da revisão da bibliografia que examina a formação de profissionais para a educação infantil e do exame da legislação educacional. O objetivo é contribuir para o debate acerca das possibilidades da ampliação da educação obrigatória e dos desafios e riscos para a formação dos profissionais dessa etapa.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Ampliação da escolarização obrigatória.

Este artigo analisa a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, que expandiu a educação obrigatória da pré-escola ao ensino médio, seus possíveis desdobramentos para a educação infantil e os desafios à formação dos profissionais dessa etapa, resultando da revisão da bibliografia que examina a formação de profissionais para a educação infantil e do exame da legislação educacional, com destaque para a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). As reflexões pretendem contribuir para o debate das possibilidades e riscos da ampliação da educação obrigatória e dos perigos para a formação dos profissionais dessa etapa.

* Doutora em Educação, docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e integrante do Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB). *E-mail*: <silvaandreia@uol.com.br>.

Direito à educação infantil: uma análise da legislação

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação da criança de zero a seis anos foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança, mediante o estabelecimento do atendimento gratuito em creches e pré-escolas (art. 208, inciso IV). A inscrição desse princípio no texto constitucional resulta da luta e da mobilização de setores da sociedade brasileira, que vêm reivindicando, desde o final da primeira metade do século XX, o direito da criança à educação. De acordo com Corrêa (2002), a década de 1980 foi marcada por importantes debates teóricos acerca do papel da educação infantil e pela organização da sociedade civil, sobretudo por movimentos de mulheres em defesa dos direitos da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) também consiste em referência central dos direitos da infância e da adolescência, ao reafirmar os princípios do texto constitucional. Além disso, segundo Oliveira (2007), disciplina as ações que visam à proteção judicial dos interesses difusos e coletivos da infância e juventude, estabelecendo, explicitamente, mecanismos para a sua garantia.

Por sua vez, a LDB (BRASIL, 1996) avança nas prerrogativas do direito da criança à educação, ao estabelecer a educação infantil como etapa da educação básica, bem como determina como objetivo dessa etapa propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). Institui, ainda, a organização da educação infantil em creches, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (art. 30). Em relação à avaliação, prescreve que ela será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (art. 31).

O direito e a ampliação da escolarização obrigatória

Em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, ampliou para nove anos a duração do ensino fundamental, definindo que a matrícula, obrigatória, no ensino fundamental deveria ocorrer a partir dos seis anos de idade. Estipulou, ainda, que os municípios, os estados e o Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para a implantação dos nove anos de escolarização obrigatória (art. 5º). Essa lei impactou na duração da educação infantil, reduzindo-a em um ano. Questionamentos em relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos, tais como as relações entre cuidado e educação, as especificidades dessa faixa etária, os dilemas da escolarização e alfabetização precoce, as dúvidas entre "o brincar" e "a aprendizagem", revelam os dilemas no campo da educação infantil (MARCELLO; BUJES, 2011).

Arelaro (2005), ao buscar compreender o que levou à expansão da escolarização obrigatória para nove anos, aponta que o autor da lei parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao ensino fundamental, como se fosse possível uma passagem tranquila entre as duas etapas e como se as duas instâncias educacionais fossem semelhantes. A autora afirma que se pode supor que essa lei buscou assegurar a possibilidade do uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para a educação infantil, "uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF." (p. 1047, grifo da autora).

No entanto, antes mesmo do fim do prazo para que estados e municípios se adequassem à obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, a aprovação de uma EC alterou a legislação educacional e ampliou, mais uma vez, a escolarização obrigatória. A EC nº 59, de 2009, resultado da aprovação das Propostas de Emenda à Constituição (PECs) nº 96, de 2003 (proposição originária) e nº 277, de 2008, estabeleceu a extensão da duração da escolarização obrigatória de nove para 14 anos[1].

Especificamente, a PEC nº 277, de 2008, aprovada inicialmente no Senado, tratava unicamente da redução gradual do percentual da incidência da Desvinculação de Recursos da União (DRU) sobre os recursos da educação. Entretanto, na Câmara dos Deputados, foi acrescentada ao projeto original a proposta da extensão da escolarização obrigatória para a pré-escola e para o ensino médio. Além desses temas, ela propunha que o Plano Nacional de Educação (PNE) deveria ter duração de dez anos e que, nesse plano, a vinculação da aplicação dos recursos da educação deveria ser feita mediante uma proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Sem dúvida, a extinção da DRU é fundamental para que o financiamento da educação retome os percentuais definidos na Constituição de 1988 e a União assuma sua responsabilidade com a educação básica e superior, com mais recursos. De acordo com o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, os recursos da DRU devem ser investidos na universalização da pré-escola e do ensino médio para a efetivação da EC nº 59, de 2009 (FOLHA. COM, 2009).

Para ampliar a escolarização, a EC nº 59, de 2009 define a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, a ser implantada progressivamente até 2016. Além disso, estende a abrangência dos programas suplementares de material didático-escolar, de alimentação, de transporte escolar e de assistência à saúde para todas as etapas da educação básica e estipula que União, estados e municípios deverão definir normas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório e que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

Sobre a EC em estudo, Didonet (2009) afirma que a extensão da obrigatoriedade ao ensino médio, prevista no texto constitucional aprovado em 1988, embora possua polêmicas, caminha para uma maior aceitação da sociedade. Entretanto, a matrícula e a frequência compulsória à pré-escola envolvem questões conceituais e pedagógicas que merecem ser analisadas. Nesse sentido, pergunta por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola se, sem serem obrigados, eles já estão demandando educação infantil para seus filhos. O autor assegura que são os sistemas de ensino que não estão conseguindo atender a toda a demanda pela pré-escola e não os pais que estão se recusando a matricular seus filhos nessa etapa da educação básica.

Didonet (2009) afirma ainda que, na EC nº 59, de 2009, a creche, mais uma vez, encontra-se excluída da prioridade do financiamento, o que poderá contribuir para a contenção da oferta pelos municípios, a estagnação das matrículas e até a sua redução, podendo significar uma "exclusão velada" das creches. Para ele, os municípios defendem a obrigatoriedade da pré-escola sob o ponto de vista do embate orçamentário, ou seja, a definição da obrigatoriedade da pré-escola decorre, sobretudo, da pressão dos municípios para garantir mais recursos na divisão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com os estados. Em outras palavras, diante das novas atribuições que os estados teriam que assumir para assegurar a ampliação da oferta do ensino médio, que também passou a ser obrigatório, os municípios compreenderam a obrigatoriedade da pré-escola como argumento para a defesa dos recursos do fundo (DIDONET, 2009).

De fato, o maior desafio para a expansão da oferta da educação básica situa-se na creche, que, para atender à população na faixa etária até três anos, deveria ter uma ampliação de cerca de 56,5%. Entretanto, essa etapa foi definida pela EC nº 59, de 2009, como não prioritária na utilização dos recursos públicos, em decorrência da primazia da escolarização obrigatória. Ao analisar a ampliação da obrigatoriedade da educação escolar, Corrêa (2011) afirma que "nossa história é pródiga no que se refere à aprovação de leis sem a garantia de condições objetivas para a implementação do que nelas está contido [...]" (p. 9) e aponta como um dos desafios para a implantação dessa lei a garantia de vagas a todas as crianças de quatro e cinco anos e da qualidade dessa oferta.

De acordo com Campos (2009), no Brasil, a exclusão social também se repete na educação das crianças pequenas. Para fundamentar a afirmação, a autora apresenta os seguintes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008:

> Apenas 10,4% das crianças entre 0 e 3 anos pertencentes às famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo frequentam a creche; já nas famílias com renda *per capita* de mais de três salários mínimos, esse percentual sobe

> para 43,6%. Considerando esses mesmos patamares de renda, os indicadores são mais positivos e menos discrepantes quando se trata das crianças entre 4 e 6 anos: 71,4% para o primeiro grupo e 94,7% para o segmento mais favorecido. (CAMPOS, 2009, p. 6).

Esses números comprovam uma exclusão maior das crianças pobres ao direito à educação infantil e uma maior oferta da pré-escola, o que demonstra, segundo Campos (2009), uma "focalização no atendimento educativo às idades mais próximas da escolarização [...], fortalecendo a exclusão das crianças menores." (p. 6). A EC nº 59, de 2009, ao priorizar a oferta da pré-escola, pode dificultar a alteração dessa situação. Segundo o IBGE (2008 apud CAMPOS, 2009), em 2007, 59,5% das crianças em idade entre zero e três anos frequentavam alguma instituição pública, ao passo que 40,5%, instituições privadas. O percentual se inverte, quando se trata da pré-escola: 75,3% estavam matriculadas em estabelecimentos públicos, enquanto 24,7%, em instituições privadas.

Segundo Pinto e Alves (2010), para atender à ampliação da escolarização obrigatória, considerando a população de 2008, o poder público deveria matricular na educação básica cerca de 3,96 milhões de novos alunos na faixa etária dos quatro aos 17 anos. Para atender a esse aumento da matrícula, seriam necessários, aproximadamente, R$ 7,94 bilhões, para manter inalterado o valor/aluno do Fundeb em cada estado, em valores estimados para 2010.

Outro desafio para a implantação da obrigatoriedade da pré-escola consiste na formação dos profissionais que atuem (e atuarão) na educação infantil. Diante do imperativo da ampliação da oferta de vagas, haverá, também, a necessidade premente de mais profissionais qualificados para essa área. Entretanto, além de um número maior de profissionais, é preciso a definição do perfil do profissional necessário para atuar nessa etapa da educação básica.

De acordo com Campos (1994), "quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças." (p. 32). Se, de um lado, o objetivo da educação infantil consiste em "garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar [...]" (p. 32), e, de outro, em preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, sendo capaz de desenvolver com as crianças "atividades de lápis e papel" e habilidades e hábitos que as preparem para a dinâmica escolar (CAMPOS, 1994).

No País, a educação infantil tem como objetivo central assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29). Desse modo, os dois perfis de profissional são inadequados para atingir o proposto,

sobretudo quando se considera a necessidade de assegurar o caráter integrado do cuidado e da educação nesse atendimento. Para Campos (1994), há a necessidade

> de um novo tipo de formação, baseado numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes. (p. 37).

Machado (2000) destaca que os projetos de formação dos profissionais para a educação infantil deverão "integrar o enfoque no cuidar/educar, dando ênfase numa pedagogia calcada nas interações de crianças e adultos." (p. 196). Para ela, a "postura ideal" do profissional deve situar-se na combinação da garantia ao respeito às necessidades e interesses da criança, aos padrões e aos valores da cultura e da sociedade em que ela vive com a ampliação constante das fronteiras de seu universo.

Para propiciar a garantia dos direitos da criança e a existência de profissionais qualificados para atuar nessa fase, é preciso que se tenha clareza das especificidades das crianças pequenas e das instituições de educação infantil. Machado (2000) esclarece que a inclusão dessas instituições no sistema formal de ensino não pode colocar em risco "a importância do jogo e da criatividade, da aquisição de conhecimentos, da abertura das estruturas informais e da descentralização em direção à família e à comunidade, da participação intensa dos pais e do respeito à diversidade local" (p. 197), características próprias da etapa. Não se pode reduzir a educação infantil ao modelo do ensino fundamental, à rigidez dos horários, do calendário letivo e das programações e, muito menos, aos tradicionais processos de avaliação utilizados (MACHADO, 2000), mesmo reconhecendo que, entre essas etapas, não existe uma linha divisória rigidamente definida.

A formação de professores: aspectos e desafios

Quando são analisadas as especificidades da educação da criança pequena e das instituições de ensino responsáveis por seu atendimento, o tema da formação inicial de professores nos cursos de pedagogia e normais de nível médio e nos cursos de formação continuada surge como fundamental, sobretudo em um momento em que são discutidas a ampliação da escolarização obrigatória e a aprovação do novo PNE.

No debate acerca da formação dos professores para a educação infantil, vários aspectos e desafios são evidenciados, e este artigo discute três deles. O primeiro refere-se, de acordo com Campos (1999), à importância atribuída à formação prática e à formação teórica. A concepção que enfatiza a formação prática defende que

a preparação do professor deve ser feita nas escolas, "aprendendo fazendo"; por sua vez, o modelo que confere mais peso à formação teórica compreende o professor como um profissional liberal, devendo sua formação ocorrer na universidade, com sólida base. Para a autora, o Brasil não soube equacionar o lugar e a forma que a formação prática deve ocupar nos projetos de formação docente, o que tem feito com que ora se privilegie a formação teórica e ora a prática, com sérias consequências para a formação e atuação desses profissionais[2].

De acordo com Saviani (2009), no Brasil, "as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação de professores revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas." (p. 148). O autor afirma que a precariedade das políticas formativas, mesmo com contínuas mudanças, não conseguiu "estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país." (p. 148). Ele identifica a existência de dois modelos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos, que prioriza a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento em que irá lecionar, e o modelo pedagógico-didático, que valoriza o efetivo preparo pedagógico-didático. A raiz desse dilema, para Saviani (2009), pode estar situada na dissociação de dois aspectos indissociáveis da função docente: forma e conteúdo, ou seja, o que ensinar e como ensinar.

A existência desses modelos também está presente nessa formação, apesar de, no caso do docente da educação infantil, não ser marcada pela dualidade: institutos de conhecimento específico, responsáveis pelos conteúdos, e faculdades de educação, responsáveis pela didática e metodologia. Essa situação manifesta-se, também, no interior das faculdades de educação e nas escolas normais, por meio da dualidade *conteúdos pedagógicos* (didáticas, metodologias de ensino e estágios) e *fundamentos da educação* (história, sociologia, antropologia, psicologia, filosofia), a qual precisa ser superada com projetos de formação que busquem a associação entre teoria e prática, mediante uma profunda compreensão do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, em suas várias dimensões (físicas, psicológicas, afetivas, culturais e sociais), suas necessidades e características, e sua articulação à capacidade de elaboração e implementação/vivência de propostas/projetos de intervenção, de acompanhamento e de avaliação de seu desenvolvimento.

O segundo aspecto relacionado à formação de docentes para a educação infantil consiste no nível de ensino em que os profissionais que atuam nessa etapa devem ser formados. A LDB (BRASIL, 1996) definiu a exigência da formação superior de professores em cursos de licenciatura plena para a atuação na educação básica; entretanto, continuou admitindo a formação nos cursos normais de nível médio, como preparação mínima para o desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil[3].

Para Saviani (2009), há dois aspectos que se contrapõem em relação à elevação do nível para a formação de professores da educação básica no país. Para ele,

> por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Apesar de reconhecer as possibilidades de ampliação da preparação teórica e pedagógica da formação do professor em nível superior, alicerçada sobre uma formação em nível médio, Saviani (2009) aponta o risco de essa formação não privilegiar as exigências pedagógicas, em decorrência da forte presença do modelo cultural-cognitivo nas instituições de ensino superior. Para ele, esse risco é mais real, considerando a estrutura da formação superior do professor no País, em que duas unidades universitárias distintas "justapõem"-se na tarefa de formar os novos professores: institutos ou faculdades, que oferecem os conteúdos específicos da área a ser ensinada, e as faculdades de educação, que devem oferecer o preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

Essa situação de justaposição na formação de professores, no geral, não ocorre nos cursos de pedagogia, em que a maioria das disciplinas é oferecida por docentes das próprias faculdades de educação, o que não significa a ausência de dualidades e hierarquias entre as diferentes áreas de conhecimento. Essa situação pode significar uma possibilidade, ainda pouco explorada, de construção de acordos, consensos e propostas mais articulados para a formação dos docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto envolver mudanças em uma única unidade universitária. Para que isso ocorra, são necessárias a constituição de um ambiente aberto para o debate acerca das necessidades formativas dos profissionais que atuarão nos anos iniciais de escolarização e a revisão das propostas em curso.

Mesmo reconhecendo os riscos, apresentados por Saviani (2009), de que as exigências pedagógicas podem ser secundarizadas na formação superior dos professores e de que essa situação pode causar grande dificuldade nos profissionais formados para o atendimento das necessidades específicas das crianças pequenas, a formação dos profissionais deve ser realizada nesse nível, pois, somente no nível superior de formação, nos cursos de pedagogia, pode ser assegurada uma profunda compreensão do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, em suas várias dimensões, articulada aos fundamentos teóricos e à implementação/vivência de projetos/experiências na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a formação superior do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve partir do nível básico de, no mínimo, doze anos de escolarização, ensino fundamental e ensino médio, de modo a ampliar a formação geral e assegurar uma preparação teórica e pedagógico-didática intimamente articulada. Em muitos cursos de pedagogia, torna-se necessária a ampliação dos momentos, conteúdos e disciplinas que tratem da educação infantil e das práticas do cuidar-educar desenvolvidas na instituição[4]. Certamente, não é uma tarefa fácil, mas necessária, considerando a realidade de várias instituições de educação superior que terão que realizar essa discussão[5]. Há, ainda, a situação de vários sistemas de ensino com um número expressivo de profissionais sem, sequer, o curso normal. Esses desafios precisam ser enfrentados, considerando o imperativo da melhoria da qualidade da educação, diante do aumento da oferta da educação básica nas duas últimas décadas, com destaque para o processo de ampliação da escolarização obrigatória, definido pela EC nº 59, de 2009, e a necessidade da valorização desses profissionais frente aos demais da educação básica e à sociedade.

O terceiro aspecto consiste na não separação entre as políticas de formação e as de valorização docente, que compreendem as condições do exercício da profissão, a carreira e os salários. De acordo com Saviani (2009),

> as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (p. 153).

Segundo Vieira (2010), a educação infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas, com menor escolaridade[6], que recebem os menores salários e executam jornadas de trabalho diárias e semanais mais extensas. Os dados demonstram a necessidade de mais discussões e investimentos públicos na formação e na valorização da profissão. Sem dúvida, a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho e que compreendam a importância de sua atuação junto às crianças pequenas.

Muitos são os desafios para a ampliação da oferta e da garantia da qualidade da educação infantil. A melhoria na formação dos profissionais nessa etapa da educação, vinculada à implantação de medidas para a valorização da profissão, é fundamental para a afirmação das especificidades do atendimento na creche e na pré-escola. Quanto à ampliação da educação obrigatória, os riscos necessitam ser transformados em possibilidades de aumento da oferta da pré-escola e da creche, com a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento infantil.

Recebido em setembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Com essa modificação constitucional, o país definiu na lei mais anos de escolarização obrigatória do que a França (11 anos) e a Alemanha (13 anos) (PINTO; ALVES, 2010).

2 Gatti (2010), ao analisar os cursos de formação de professores no Brasil, observou nas ementas dos cursos de pedagogia investigados um "evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar." (p. 1372). De acordo com a autora, "pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa." (p. 1372).

3 Em minha tese de doutorado (SILVA, 2004), analiso os debates sobre a formação de professores no processo de aprovação da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do PNE (2011-2011). Na Constituinte, a preocupação das entidades e parlamentares que se articularam na defesa da escola pública centrou-se na garantia da dignidade profissional do professor, sendo secundarizadas as discussões sobre sua qualificação e a responsabilidade do Estado nesse processo. O tema central dos debates consistiu na destinação dos recursos públicos às escolas públicas, de modo que o texto constitucional não faz qualquer referência à formação de professores. Nas discussões da LDB, o Fórum em Defesa da Escola Pública apresentou uma proposta que buscou uma conciliação entre as propostas existentes em seu interior: manutenção da formação em nível médio para os docentes das séries iniciais da escolarização e formação em nível superior para os demais. O mesmo deu-se em relação às discussões para a aprovação do PNE.

4 No que se refere às creches, Campos (2008) afirma que "os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos." (p. 127). Essa situação necessita ser alterada.

5 A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) impeliu várias instituições de educação superior a iniciar ou aprofundar seus debates e elaborar seus projetos para a formação do pedagogo como docente dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

6 O maior número de professores sem a formação em nível superior situa-se nas regiões Nordeste (95.581 professores de um total de 124.123) e Norte (21.083 docentes de um total 27.520) (GATTI; BARRETO, 2009).

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 96**, de 9 de dezembro de 2003. Acrescenta novo parágrafo ao artigo 73 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para estabelecer, a partir de 2005, a regressividade da Desvinculação das Receitas da União (DRU) no cálculo da aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006b.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 277, de 7 de setembro de 2008. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação de Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009.**

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 , p. 126-142, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. Políticas públicas para a educação infantil: notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do Mercosul. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/ CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24/1, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/306.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2011.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO,

Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25/2, 2011, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

DIDONET, Vital. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. 2009. (Digitado).

FOLHA.COM. Senado aprova proposta que aumenta orçamento para educação. **Saber**, 28 out. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u644797.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2009.

GATTI, Angelina Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2011.

GATTI, Angelina Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2011.

MARCELLO, Fabiana de A.; BUJES, Maria Isabel E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? **Educação & Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

PINTO, José Marcelino; ALVES, Thiago. Educação básica obrigatória e gratuita: estratégias e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 13 nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Andréia Ferreira da. **A formação de professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

Compulsory Schooling and Teacher Formation for Early Childhood Education

ABSTRACT: This paper analyzes the November 11, 2009, Constitutional Amendment 59, which extended compulsory education from preschool to high school, its possible repercussions for early childhood education and challenges for the formation of personnel for this phase. The text results from a review of the literature analyzing the formation of personnel for early childhood education and an examination of educational legislation. Its aim is to contribute to the debate on the possibilities for the expansion of compulsory education and the challenges and risks involved for the formation of professionals at this phase.

Keywords: Early child education. Formation of teachers. Extension of compulsory schooling.

Scolarisation obligatoire et formation des professeurs de l'éducation infantile

RÉSUMÉ: L'article analyse l'Amendement Constitutionnel nº 59, du 11 novembre 2009, qui a étendu l'obligation de scolarité de la maternelle à l'enseignement secondaire, ses possibles conséquences pour l'éducation infantile ainsi que les défis relatifs à la formation des professionnels chargés de cette phase. Le texte résulte de la révision de la bibliographie indiquée pour la formation des professionnels de l'éducation infantile et de l'examen de la législation de l'éducation. L'objectif est de participer au débat sur les possibilités d'expansion de l'enseignement obligatoire et sur les défis et les risques pour la formation des professionnels de cette étape.

Mots-clés: Education infantile. Formation des professeurs. Expansion de la scolarité obligatoire.

Escolarización obligatoria y formación de profesores para la educación infantil

RESUMEN: El artículo analiza la Enmienda Constitucional nº 59, del 11 de noviembre de 2009, que expandió la educación obligatoria del preescolar a la enseñanza media, sus posibles desdoblamientos para la educación infantil y los retos para la formación de profesionales de esa etapa. El texto es resultado de una revisión bibliográfica que examina la formación de profesionales para la educación infantil y del análisis de la legislación educacional. El objetivo es contribuir para el debate acerca de las posibilidades de ampliación de la educación obligatoria, así como de los retos y riesgos para la formación de los profesionales de esa etapa.

Palabras clave: Educación infantil. Formación de profesores. Ampliación de la escolarización obligatoria.

O ProInfantil e a formação do professor

Ivone Garcia Barbosa*

RESUMO: Desde a década de 1980, a formação dos profissionais da educação infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira, ampliando-se sua ênfase na legislação, nas políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica. A historicidade e as contradições na formação de professores para a educação de crianças de zero a seis anos, o ProInfantil, seus desafios e perspectivas na formação de professores são objeto deste artigo para o qual atingir todos os objetivos propostos nesse programa não depende do empenho dos professores cursistas e da dinâmica da formação no curso, pois são necessárias ações também no âmbito político e social.

Palavras-chave: Educação infantil. ProInfantil. Formação de professores.

Introdução

A formação de professores ocupa espaço de destaque nos discursos e propostas da educação brasileira e, frequentemente, é associada à qualidade. Nas reformas educativas, desde a década de 1990, a ênfase nessa temática ampliou-se, gerando legislação e ações nos processos formativos. A atuação de movimentos sociais e a ampliação de pesquisas na educação infantil têm favorecido significativas mudanças nas políticas públicas – como o reconhecimento de creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado e sua inserção na educação básica, assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996

* Doutora em Educação. Professora dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). *E-mail*: <ivonegbarbosa@hotmail.com>.

–, evidenciando que o trabalho com crianças de zero a seis anos exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, bem como a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A luta pela formação dos profissionais da educação infantil é mais antiga do que se tem anunciado, porém importantes premissas e desafios aparecem de modo mais sistemático ao longo dos anos de 1980 até os dias atuais, entre os quais, destacam-se: a educação infantil como direito social e cultural; a educação infantil pública de qualidade para todas as crianças brasileiras; a formação do professor como ponto determinante para a melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem às crianças de zero a seis anos. Esses pontos aparecem neste presente artigo, em que abordamos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, conhecido como ProInfantil, como um programa emergencial, em nível médio, que, desde 2005, está entre os programas do Ministério da Educação (MEC) que visam a superar a falta de professores formados para atuar na educação básica. Discorremos, ainda, sobre alguns dados históricos que demarcaram a contraditória condição da educação infantil e de seus educadores, ampliando as análises sobre o programa.

A formação de professores: historicidade e contradições

Alguns parâmetros do debate sobre o ensino, as possibilidades de organização dos serviços educacionais e a formação de professores constituíram a base para um campo educacional no Brasil (FERNANDES, 1987; CATANI, 1989), expressando o atrelamento da educação a diferentes projetos políticos e sociais, decorrentes de modificações nas relações de trabalho e produção e na distribuição de bens materiais e culturais.

A esses projetos ligou-se um perfil de profissional específico, que atendesse às expectativas de cada época e grupos. Assim, por exemplo, as educadoras das escolas maternais e jardins de infância, até as quatro primeiras décadas do século XX, foram tradicionalmente comparadas à figura materna, cabendo-lhes ensinar às mães e educar as crianças. As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de "jardineira", termo utilizado em várias regiões do Brasil. Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude esperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e se desenvolvessem naturalmente. A formação dessas educadoras era oferecida em escolas normais ou nos institutos de educação, em cursos intensivos, estágios e palestras. O sucesso dos jardins de infância foi, então, colocado em relação direta com a formação das professoras em escolas normais, reeditando modelos de

formação estrangeiros, que, em algumas escolas, ofereciam cursos de ciências, literatura, psicologia e história da educação para as futuras professoras.

As formulações sobre a prática educativa em instituições pré-escolares refletiam as tendências teóricas do momento histórico, destacando-se as concepções de educação nova e liberal, em escritos de autores europeus e americanos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Kilpatrick, Dewey, entre outros (BARBOSA, 1991). A perspectiva sobre a pedagogia nova perpassava, também, os cursos de formação das professoras de jardim de infância, com experiência docente no magistério primário, que tinham estudos especiais da matéria ou revelado alguma aptidão para a educação. Das professoras de escolas maternais, muitas retiradas do quadro efetivo de magistério primário, exigiam-se estudos especializados sobre educação infantil, além de curso regular de educadora sanitária no Instituto de Higiene. Exceto o curso no Instituto de Higiene, a formação das professoras das escolas maternais não se diferenciava daquela exigida para atuar nos jardins de infância e na escola primária (PINAZZA, 1997).

Essa exigência na formação tinha uma razão de ser que não era meramente por questões pedagógicas. Muitas professoras dedicadas à educação de crianças menores de sete anos eram da classe média e alta, e acabavam por assumir uma função de maternagem, considerada "nobre" e aceitável como trabalho para a mulher. Nesse caso, algumas exigências mínimas eram feitas na seleção de professoras pré-primárias, tais como: tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral; realização de curso de especialização; e esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional. Tais exigências, entretanto, não eram pensadas para educadoras de creches ou outras instituições para o atendimento de crianças pobres, cujas mães – solteiras, abandonadas, viúvas, pobres – eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico.

Dados de diversos estudiosos brasileiros (OLIVEIRA, 1988; KUHLMANN JR., 1998; CAMPOS, 1999; BARBOSA, 2008) demonstram um tratamento historicamente desigual no atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, e, também, junto às profissionais que se propõem educar essas crianças. As creches e outras instituições passaram a ter em seus quadros mulheres voluntárias, as quais, por já atuarem nos movimentos sociais ou por algum tipo de necessidade pessoal, aceitavam ser mão de obra barata, sem qualquer formação profissional, assumindo longas jornadas de trabalho e poucas condições de transformar essa realidade. Foram criadas várias creches "pobres" para atender à população pobre; o que, segundo mostra Campos (1999, p. 122), constituiu e alimentou uma "rede educacional paralela e segregada", sendo visível a discriminação das crianças e dos próprios funcionários e professores.

Paradoxalmente, o foco das atenções recaía cada vez mais sobre a criança e a culpa de sua situação de pobreza e de marginalidade era apontada para a família, à qual

se dirigiam ações de órgãos oficiais, muitas delas de modo sobreposto (KRAMER, 1982; BARBOSA, 2008). Não eram considerados, na análise, as diferenças e os conflitos entre as classes sociais, acirrados pela situação econômica e social e pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração de uma classe ou de grupos sobre outros, acentuando a precariedade nas condições de vida da maioria da população.

Ações conservadoras continuaram a ser implementadas, a fim de promover a normatização da família no molde nuclear e patriarcal, com a mulher responsável pela educação das crianças no lar, preparando-as para assumir uma futura cidadania, adequando-se a uma sociedade urbano-industrial. Contraditoriamente, o discurso pela liberação da mulher para o mercado de trabalho teve de conviver com os argumentos contrários, que a culpavam pelo abandono das crianças, reforçando um ideal de mulher e mãe para permanecer em casa, dedicando-se exclusivamente aos cuidados dos próprios filhos.

Essa concepção apresentou-se no discurso acadêmico e político dos anos de 1950 a 1970, defendendo aquele espaço como um "mal indispensável" (KISHIMOTO, 1986; VIEIRA, 1988), local de custódia e guarda, de edificação da saúde física e mental da criança de baixa renda, validado em uma perspectiva assistencialista e compensatória, prevendo a possibilidade de atendimento de crianças de zero a doze anos. Os inconvenientes dessa mistura no atendimento foram debatidos, à medida que também as mães de classe média incorporavam o mercado de trabalho, reivindicando seus direitos e o atendimento diferenciado para os filhos. Passou-se, daí, a considerar que a idade limite para a creche deveria ser de dois anos de idade, a partir do que a criança frequentaria a escola maternal (de dois a quatro anos), seguida pelo jardim da infância (de quatro a seis anos), até atingir a idade escolar. As crianças deveriam ser separadas pela idade, não se podendo agregar crianças mais novas e mais velhas.

A importância dos primeiros cinco anos de vida e a possibilidade de prevenção dos desajustes físicos e mentais a partir do controle das experiências da criança foram fortemente influenciadas pelas teorias psicológicas. Discussões dessa natureza, associadas ao debate teórico-prático no campo didático-pedagógico por educadores brasileiros e à vivência de experiências educativas no Brasil e no exterior, contribuíram para o aumento da preocupação com as bases educativas na infância. Isso acarretou certa modificação na perspectiva sobre a função social da creche, encarada como local de veiculações intelectuais e com finalidades sociais, mantendo-se, porém, o projeto educativo essencialmente para o desenvolvimento de bons hábitos. Nesse caso, a instituição era compreendida como espaço disciplinar de mães (pobres), de cuidados físicos e de educação moral de crianças. A palavra 'educação' ganhava, dessa ótica, um sentido genérico, como sinônimo de algo "não escolarizado", antagônico à formalização e sistematização; a ênfase recaía na puericultura e na noção de natureza infantil, essa última concebida como algo imanente, desconsiderando-se os processos

interativos e a dialeticidade das relações humanas em que a criança encontra-se envolvida, desde o nascimento.

Diferenciando-se dessa realidade, as pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância continuaram a cumprir, sobretudo, o papel de educar crianças de origem de classe média ou alta, revelando, no plano pedagógico, uma preocupação de caráter preparatório para o início da escolarização chamada "formal", sustentando-se, no caso de parcelas da população de crianças pobres, a ideia de "privação cultural".

Todas as iniciativas, nos diferentes estados brasileiros, nas décadas de 1950 até 1980, foram, sem dúvida, marcos importantes na constituição do campo da educação infantil. Em relação aos profissionais que assumiam a tarefa pedagógica (atividades de cuidados e educação das crianças) exigia-se apenas uma reprodução de conhecimentos elaborados, na maioria, valores e comportamentos. Alimentou-se, desse ponto de vista, a necessidade de uma formação adequada, no máximo, em nível médio, chegando-se a considerar, por exemplo, que o curso de pedagogia formasse apenas especialistas da educação, responsáveis pela direção, supervisão, orientação e coordenação educacional. E apesar de se configurar o consenso sobre a educação como dimensão fundamental na luta pela melhoria da qualidade de vida das classes trabalhadoras, defendia-se, ainda na década de 1980, a prioridade ao ensino básico, considerando desnecessária a expansão da educação infantil (BARBOSA, 1997).

Isso persistiu até a primeira década dos anos 2000, apesar de significativas modificações no campo da legislação, especialmente após as décadas de 1980 e 1990. O caráter de trabalho voluntário, baseado nas noções de "dom", "vocação", "doação", "instinto de maternidade" e "espontaneidade", permitiu manter no campo da formação um enorme hiato na discussão sobre a formação de professores para a educação infantil. À maioria das pessoas que assumiu a tarefa cotidiana nas instituições públicas e privadas não era exigida uma formação em magistério, quer em nível do ensino médio, chamado "curso normal", quer em cursos de pedagogia, apesar deste último já existir desde 1939. Dessa maneira, permitiu-se chamá-la das formas mais diversas: tia, mãezinha, vozinha, criadeira, monitora, pajem, babá, madrinha, recreadora, educadora, agente educativa, colaboradora, auxiliar, professorinha e, em alguns casos, professora.

Assim, o caráter "doméstico" indicado no tratamento e a desqualificação do trabalho permitiram, historicamente, preconceitos e discriminação quanto à trajetória da educação infantil, exigindo, contraditoriamente, dos profissionais envolvidos no debate e nos projetos educativos dessa etapa educativa uma clareza política quanto aos horizontes a serem almejados, a fim de superar a condição marginal. Colocou-se, então, o debate do direito da formação articulado à preocupação com a qualidade da educação, a ser garantida para as crianças de zero a seis anos, sobretudo, as de baixa renda.

Os anos de 1980 a 2000: ProInfantil e formação de professores

A admissão da necessidade de formação dos profissionais da educação infantil deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico dos educadores brasileiros e nas esferas mais amplas: na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social. De fato, a temática integra as lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade, desde o final dos anos de 1970, quando os mais diferentes governos da América Latina elegeram a formação de professores como um dos pontos nodais da implantação de reformas políticas e educacionais, desconsiderando o próprio movimento dos educadores.

Na formação de professores, os mais diversos estudos e movimentos sociais têm reconhecido a expressão de contínua e complexa luta de forças entre grupos sociais e políticos, cujos projetos para a educação – escolar e de outras naturezas – são desiguais e dirigidos a finalidades sociais por vezes antagônicas (ANFOPE, 2002), expressando-se no nível de ações (muitas de caráter neoliberal) e, inclusive, no nível da legislação.

Quanto à educação infantil, é preciso destacar a importância da Constituição Federal de 1988, do ECA, de 1990, da LDB – Lei nº 9.394, de 1996 – e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, na configuração da defesa em prol da infância e da educação como direito público subjetivo inalienável da criança de zero a seis anos. Pode-se destacar, nesse processo, a modificação no discurso sobre a importância da educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, integrando-se à pré-escola e à creche em um mesmo campo temático ("educação infantil") e à defesa da cidadania. A legislação colocou sob a responsabilidade dos municípios, em regime de cooperação com o poder público estadual e federal, garantir, prioritariamente, o ensino fundamental e a educação infantil (BRASIL, 1996).

As alterações da Constituição e da própria LDB, decorrentes de interesses governamentais e de pressões exercidas por diversos movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), versaram, entre outros aspectos, sobre a formação de professores, como no caso da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que trata da valorização e admissão de profissionais da educação escolar, do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica (educação escolar pública), nos termos de lei federal, da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e da garantia do padrão de qualidade. O art. 62 da LDB prevê a formação dos docentes da educação básica em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admite, ainda, para as primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil, uma formação mínima

em curso de magistério de nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). Em 2009, a Lei nº 12.056 acresceu três parágrafos no citado artigo da LDB, determinando a promoção da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério pela União, Distrito Federal, estados e municípios, em regime de colaboração. Além disso, indica que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, admitindo que a formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais de magistério, possa fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009b).

É nesse contexto de proposições legais e localizadas que se gestou o ProInfantil. Trata-se de um curso semipresencial, em nível médio, na modalidade normal, destinado a professores da educação infantil, em efetivo exercício em creches e pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais e em instituições privadas sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não), porém vários estados optaram por oferecer o curso apenas às instituições públicas.

O programa foi constituído pelo MEC em 2005, em caráter emergencial, a partir de grupos e pessoas interessados em buscar alternativas para a precariedade na formação de professores da educação de crianças de zero a seis anos, tendo sido o projeto e o material impresso elaborados por especialistas, material que atualmente está sendo revisado por outros colaboradores. A sua criação considerou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no País e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB – para que os municípios e, supletivamente, os estados e a União realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, III) – e a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

As ações do ProInfantil foram, desde o início, coordenadas pelas secretarias da Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED)[1], em parceria com estados e municípios, correspondendo a cada ente federado diferentes responsabilidades definidas nas diretrizes gerais do programa e estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três instâncias envolvidas[2].

Foram oferecidas várias versões ou grupos do ProInfantil: de 2005 a 2007, ocorreu o Grupo Piloto, abarcando ações nos estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia. No período de 2006 a 2007, ocorreu o Grupo I, no Ceará, Piauí, Rondônia, Alagoas, Amazonas e Bahia. Desde dezembro de 2007, foram convidadas a participar do programa as universidades federais de Goiás (UFG), de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Pará (UFPA) e do Rio Grande do Norte (UFRN), as quais, de modo pioneiro, buscaram implantar, com o apoio do MEC, novo direcionamento às discussões sobre as

especificidades da educação infantil. As quatro universidades definiram, junto ao Ministério, que, além da tarefa de formar professores formadores, em nível estadual, e professores tutores, em nível municipal, caberiam às equipes de formadores e pesquisadores das universidades o acompanhamento e a orientação pedagógica de todas as atividades desenvolvidas pelos participantes do programa, realizando, ainda, a avaliação deste.

Durante o Grupo II, de 2008 a 2010, essas universidades responsabilizaram-se pelo atendimento de nove estados, a saber: Goiás e Maranhão (UFG), Bahia, Sergipe e Alagoas (UFMS/UFG), Amazonas e Rondônia (UFPA), Ceará e Pernambuco (UFRN). No Grupo III, de 2010 a 2012, foram dezoito estados atendidos, contando-se com a participação de treze universidades: UFG (Goiás), UFMS/UFG (Alagoas, Mato Grosso do Sul e Sergipe), UFPA (Amazonas e Pará), UFRN (Pernambuco e Rio Grande do Norte), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Rondônia (UFIR – Rondônia e Roraima) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um, o curso confere diploma com validade nacional para o exercício da docência na educação infantil. Cada módulo é desenvolvido por meio de atividades coletivas presenciais (fase presencial, encontros quinzenais e fase presencial intermediária); atividades individuais (leitura dos livros de estudo e realização dos exercícios no *Caderno de Aprendizagem*, prática pedagógica e elaboração do portfólio – planejamento diário, memorial, registro da atividade); e parte diversificada do currículo do ensino médio (projeto de estudo e língua estrangeira). A matriz curricular do programa apresenta, ainda, o Núcleo Comum Nacional, estruturado em seis áreas temáticas, que congregam uma base nacional do ensino médio: Linguagens e Códigos (língua portuguesa), Identidade, Sociedade e Cultura (sociologia, filosofia, antropologia, história e geografia), Matemática e Lógica (matemática), Vida e Natureza (biologia, física e química), além da formação pedagógica – Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. Sua proposta pedagógica propõe o trabalho com base em eixos integradores e na interdisciplinaridade, havendo a expectativa de se articular os conteúdos do curso às experiências dos professores cursistas e às especificidades do trabalho docente em educação infantil.

As universidades responsabilizaram-se pelo planejamento e execução de atividades para a formação: da equipe de gerenciamento do ProInfantil de cada estado; de coordenadores e articuladores pedagógicos (APEI) e de professores formadores das Agências Formadoras (AGF); e de tutores (TR). Além disso, assumiram todas as

ações necessárias para: a operacionalização dos módulos I a IV do programa; a emissão de certificados de cursos de extensão aos professores formadores e tutores; a elaboração, impressão e distribuição de provas bimestrais realizadas pelos professores cursistas; a criação e orientação de grupos de estudo de professores formadores e tutores; o acompanhamento técnico-pedagógico; a elaboração de relatórios; a revisão de instrumentos, avaliação e aprimoramento do programa nos referidos estados, acrescidas de providências necessárias à sua plena execução, como a realização de licitações para a compra de materiais, contratação de serviços, entre outras.

A postura das equipes das universidades foi a de apreender todo o conteúdo repassado pelo MEC quanto à estrutura, organização, funcionamento e instrumentos do ProInfantil, a fim de desenvolver com seriedade e competência as ações previstas. Tudo isso sem perder de vista o importante papel da universidade nas discussões com os diferentes atores quanto às posições teóricas e práticas, podendo contribuir para a ampliação do formato do programa, formulando novas proposições na gestão pedagógica com as coordenadoras locais; promovendo a aprendizagem dos envolvidos em áreas específicas da educação infantil; construindo planos de ação em conjunto com os professores e tutores; participando efetivamente do apoio e direcionamento dos grupos de estudos obrigatórios; e orientando diretamente os trabalhos dos tutores durante as visitas aos municípios – visitas às AGF, aos encontros quinzenais, às provas obrigatórias, às práticas pedagógicas dos professores cursistas e às instituições em que atuam.

Conforme a diretriz nacional do ProInfantil, o professor, para ser matriculado no curso, deve ter idade mínima de 18 anos completos até o final do primeiro semestre letivo do curso, estar atuando há pelo menos seis meses como docente de educação infantil e permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com instituição de educação infantil (BRASIL, 2005). Todavia, no decorrer da implementação e execução do programa, pudemos analisar a dificuldade dos professores de educação infantil no que concerne à estabilidade profissional, presenciando demissões e consequências da precarização do trabalho docente. No cotidiano, percebe-se a motivação destes para assumir atitudes positivas com as crianças e a instituição, convivendo em um campo tensionado entre os deveres e a luta por direitos, tanto profissionais quanto civis. Esse tensionamento mostrou-se importante foco de debate, além da problematização do exercício docente e das interações com as crianças e suas famílias, a fim de valorizar os vínculos institucionais e socioculturais.

Foi preciso considerar os objetivos do programa para auxiliar estados e municípios a cumprir a legislação vigente, habilitando e profissionalizando seus professores em um curso de magistério; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos e para a valorização dos docentes; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; e elevar o nível de conhecimento e da

prática pedagógica dos docentes. Assim, de acordo com o projeto, ao final do curso, os professores cursistas devem apresentar domínio do instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças, comprometendo-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral destas; apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos; compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar – ações indissociáveis – das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade; desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças, refletindo sobre sua própria prática; buscar coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas, dominando princípios científicos e tecnológicos que sustentem a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea; e promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição (BRASIL, 2005).

Diante disso e tendo por base as avaliações das experiências pelas equipes das universidades e pela equipe do MEC, a Coordenação Nacional do ProInfantil (CNP) enviou aos estados, no segundo semestre de 2011, uma nova versão dos critérios de inscrição dos interessados. Entre as preocupações explicitadas em diversas reuniões executivas e de avaliação do programa, esteve a busca pela qualidade da educação infantil, diretamente ligada à formação dos professores, não sendo possível admitir que os diferentes municípios brasileiros continuem a contratar leigos para o trabalho com as crianças de creches e pré-escolas, contrariando os parâmetros estabelecidos pela LDB.

Pelo que foi possível constatar – considerando os vários anos de experiência à frente de uma das equipes da universidade e tendo atuado diretamente nos estados de Goiás e Maranhão, por exemplo –, a maioria do professorado continua a ser constituída por mulheres, muitas delas com participação ativa na receita familiar, quando não assumem a função de provedor principal de família; inúmeros professores (formadores e cursistas do ProInfantil) são contratados de modo precário e não têm assegurados todos os seus direitos; vários permanecem na educação infantil e se ligam aos programas propostos pelo MEC por uma questão histórica ligada à empregabilidade; ainda há, nos municípios, quadros de apadrinhamento político; e, no início do curso, foi possível presenciar uma dificuldade em apreender de modo crítico os processos educacionais nas suas relações com a esfera política e cultural. Além disso, nem todos os municípios que aderem ao programa têm consciência de sua fundamentação, com declarações positivas sobre a mudança na postura e prática profissional dos professores que o cursaram, indicando, aparentemente, que passam a compreender a importância da formação. Apesar disso, vários municípios continuam a contratar leigos, ora demitindo professores que terminaram o ProInfantil, ora mudando seu contrato para o ensino fundamental, abrindo novas vagas no quadro já deficitário, ora substituindo os professores formados por auxiliares, merendeiros,

porteiros, professores formados em licenciaturas diversas que não a pedagogia. Mantém-se, pois, o grave quadro já constatado desde as décadas anteriores, em que prevalece a distorção do papel da instituição de educação de crianças de zero a seis anos e de seus profissionais, sobretudo, de seus professores.

O que origina esse quadro não é a existência de programas como o ProInfantil, mas a base das relações sociais, desigual e excludente segundo os preceitos capitalistas, que opera nas mais diferentes dimensões do social para manter projetos de educação assentados na destituição da dignidade e poder, na precariedade das relações com os diversos conhecimentos e linguagens a que crianças e professores têm direito. No caso da educação infantil, os dados da realidade indicam que a formação de qualidade não parece ser um objetivo e serve para constituir projetos diferenciados de sociedade e de políticas socioculturais. O ProInfantil aparece como emergente do sistema, que ainda tem de construir uma política efetiva de formação de professores, garantindo, por exemplo, a valorização de todos os profissionais da educação e a formação em nível superior como um direito de todos os professores brasileiros.

Diante dessa realidade e considerando, ainda, as ofertas de cursos de graduação em pedagogia e segunda licenciatura gratuitos a professores das redes municipais e/ou estaduais pelo MEC, os municípios e estados foram orientados a proceder às inscrições seguindo os critérios: realização de uma única inscrição (que ocorreu no final de 2011) e, enquanto todos os municípios da lista não forem atendidos, o MEC não realizará novas inscrições; estas serão válidas para atendimento nos anos de 2012 a 2014, priorizando-se os municípios de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e aqueles que ainda não tenham participado do programa. Os requisitos exigidos do cursista abrangem: ter concluído, no mínimo, o ensino fundamental; constar no censo escolar como professor, auxiliar de sala ou monitor de sala; estar em sala da educação infantil desde 2007; e não possuir qualquer diploma de graduação (caso seja licenciado, deve procurar titular-se em segunda licenciatura). A tentativa é, pois, de estabelecer algumas barreiras impeditivas às novas contratações de professores sem a devida formação, conduzindo a outro momento na história da educação infantil.

Considerações finais

Como se observa, o ProInfantil colocou-se como uma tarefa árdua e complexa, posto que todos os seus objetivos e finalidades – muitos deles expressos nas DCNEI de 1999 e, posteriormente, de 2009 – dependem não apenas de boa intenção dos próprios professores cursistas e da dinâmica da formação no curso, mas também de ações no campo político-social.

Por tradição econômica, política e cultural, os professores que atuam nessa etapa são, em sua maioria, pertencentes às famílias de baixa renda e considerados de modo discriminatório; a formação, então, não só deve implicar a aprendizagem de conteúdos e conceitos, mas, sobretudo, de valores, princípios e revisões críticas sobre o sistema capitalista e o lugar social e cultural que ocupam, inclusive como professores, resgatando seu autoconceito positivo e suas ações. A grande defesa dos movimentos sociais, hoje assumida em alguns setores do MEC, é de que o professor de educação infantil deve ser formado nos cursos de pedagogia, nas faculdades ou centros de educação, com uma formação articulada à formação continuada e aos cursos de pós-graduação, mudando o perfil dos professores e outros profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, pactuando com necessidades emergentes no novo cenário educacional, que prevê a obrigatoriedade da educação pré-escolar e que coloca em discussão um novo PNE (DOURADO, 2011). Esta é a utopia que nos move a participar de modo interessado das lutas cotidianas no campo da formação de professores.

Pode-se perceber, ainda, a dubiedade com que as propostas estruturadas de educação de crianças de zero a seis anos apresentam-se em sua finalidade e função social. Diante desse quadro, podemos concluir sobre a importância de ações conjuntas no campo da formação, destacando o papel da universidade e das equipes estaduais e municipais, tendo a certeza, no entanto, que os programas emergenciais não resolverão as contradições no campo da educação infantil no nosso país, na expectativa de que novas proposições sejam assumidas com seriedade e coragem de mudar o cenário histórico, reafirmando os professores e as crianças como partícipes da história em movimento, de construção de políticas públicas.

Recebido em setembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 A SEED, que respondeu pela coordenação do programa a partir de 2008, foi extinta em 2011, sendo o ProInfantil coordenado atualmente pela SEB.

2 A estrutura organizacional do curso conta com os componentes nacional, estadual e municipal, sendo as atribuições de cada um descritas no *Guia geral* (BRASIL, 2005), o qual não foi modificado pelo MEC, faltando citar as universidades federais como componentes nacionais.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional**: construindo um projeto coletivo. Documento final do XI Encontro Nacional. Florianópolis, 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-Ação** – Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-394, jul./dez. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de *1999.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 ago. 2003.

_____. Ministério da Educação. **ProInfantil** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 out. 2009b.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CATANI, Denise B. **Educadores à meia luz (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público do estado de São Paulo: 1902-1918)**. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-38.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil** – a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

PINAZZA, Mônica Appezato. **A pré-escola à luz das idéias de Pestalozzi e Fröebel**: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

Proinfantil and teacher formation

ABSTRACT: Since the 1980s, the formation of personnel in the field of early childhood education has occupied a prominent position in Brazilian education, and has received more attention in legislation, public policies, in the action of social movements and in scientific production. Historicity and contradictions involved in the formation of teachers for children up to six years of age, within the *ProInfantil* program, and the challenges and perspectives for teacher formation are the subject of this article. According to the article, reaching all the objectives proposed in this program does not depend on the performance of participant teachers or the dynamics of formation in the course, because action is also needed in the political and social spheres.

Keywords: Early childhood education. ProInfantil. Teacher formation.

Le Pro Infantile et la formation du professeur

RÉSUMÉ: Depuis la décennie 1980, la formation des professionnels de l'éducation infantile a occupé une position prioritaire dans l'éducation brésilienne, accentuée dans la législation, dans les politiques publiques, dans l'action des mouvements sociaux et dans la production scientifique. L'historicité et les contradictions dans la formation des professeurs de l'éducation des enfants de zéro à six ans, le Pro Infantile, ses défis et perspectives dans la formation des professeurs sont l'objet de cet article, qui allègue qu' atteindre tous les objectifs proposés dans ce programme ne dépend pas de l'engagement des professeurs apprenants et de la dynamique de la formation dans le cours car des actions dans le domaine politique et social sont également nécessaires.

Mots-clés: Education infantile. Pro Infantile. Formation des professeurs.

El Pro Infantil y la formación del profesor

RESUMEN: Desde la década de 1980, la formación de los profesionales de la educación infantil ha ocupado una posición de destaque en la educación brasileña, ampliando su énfasis en la legislación, en las políticas públicas, en la actuación de los movimientos sociales y en la producción científica. La historicidad y las contradicciones en la formación de profesores para la educación de niños de cero a seis años, el Pro Infantil, sus retos y perspectivas en la formación de profesores, son objeto de este artículo que para lograr todos los objetivos propuestos en ese programa no depende del empeño de los profesores de cursos y de la dinámica de la formación en el curso, ya que son también necesarias acciones en el ámbito político e social.

Palabras clave: Educación infantil. Pro Infantil. Formación de profesores.

A brinquedoteca
Reflexões pedagógicas

Rosânia Campos*

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre os processos educativos destinados à educação infantil e sua articulação com a brinquedoteca. Discute-se a particularidade do processo pedagógico na educação infantil, destacando o papel da brincadeira; procura-se, ainda, refletir sobre as contribuições da brinquedoteca, bem como sobre os riscos que podem gerar as adaptações e apropriações aligeiradas dessas instituições. As reflexões finais são realizadas a partir da interseção de duas questões: brinquedoteca e práticas pedagógicas e as repercussões para a educação infantil.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Processos pedagógicos. Educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem, em seu art. 9º, que: "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a *brincadeira*" (BRASIL, 2009a, grifo nosso), o que evidencia a importância da atividade lúdica na articulação da prática pedagógica na infância, fato corroborado em outras declarações, tais como: Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Além desse aspecto legal, as discussões sobre a importância da atividade lúdica expandiram-se nos últimos anos, sobretudo na elaboração dos procedimentos educativos para as crianças menores de seis anos atendidas em instituições de educação infantil.

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). *E-mail*: <zana.c2001@gmail.com>

Se, antes, os anos anteriores à escolarização obrigatória eram "de espera", tendem agora, cada vez mais, a se tornarem tempos de socialização, desenvolvimento e preparação escolar. Em outras palavras, o registro legal ratifica a concepção da infância como objeto de intervenção e, como tal, "a definição da primeira infância como 'objeto pedagógico' e como período de aprendizagem." (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 37). A "descoberta" das potencialidades da criança como futuro aprendiz e, sobretudo, a crença da importância desse tempo como fundamental para a constituição da personalidade e das potencialidades cognitivas parecem estar na origem da crença na educabilidade da criança como prerrequisito para o futuro sucesso escolar (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; FERREIRA, 2000).

Na contemporaneidade, o interesse parece renovado, o que, segundo Sarmento (2002), pode indicar um processo de reinstitucionalização marcado por paradoxos, dos quais destaca-se aquele relacionado à afirmação e consensos globais sobre os direitos das crianças e ao crescimento da exclusão social dos direitos e cidadania das gerações mais jovens. Observa-se o reconhecimento legal da criança como sujeito de diretos ou da infância como "tempo de direitos", via medidas de proteção, acordos, estatutos e convenções nacionais e internacionais, em contraposição às formas renovadas de exploração do trabalho infantil, fundadas na divisão internacional do trabalho, que colocam as crianças dos chamados países periféricos no contingente de mão de obra barata, a partir da qual esses países sustentam a sua competitividade (SARMENTO, 2002).

Ainda que pesem no campo legal os avanços no direito das crianças e de sua educação, no direito à brincadeira e ao brincar, o aumento da pobreza e da exclusão social, intrínseco à inserção em diferentes classes sociais, faz com que as crianças, dadas suas condições biológicas e subjetivas, tornem-se sujeitos fortemente atingidos pela precariedade de suas condições concretas de vida. A partir dessa constatação, nas últimas décadas, soma-se aos aspectos descritos a crescente defesa, por governos e organismos internacionais, da infância como objeto de intervenção política. A partir da perspectiva de amenizar a pobreza, compreendida apenas em seu aspecto conjuntural, são inúmeras as indicações e orientações para a criação e efetivação de políticas de educação, assistência e proteção dirigidas às crianças (CAMPOS, 2008).

Tendo por base essas considerações, bem como a conjuntura nacional, o objetivo deste artigo é discutir os processos educativos presentes na educação infantil, de modo particular, o papel de espaços delimitados para brincadeiras e jogos (brinquedotecas) no cotidiano das instituições. O que confere singularidade aos processos educativos para a primeira infância? Se a brincadeira é um eixo que deve estar presente na organização curricular, a criação de brinquedotecas garante a efetivação desse direito da criança? Essas e outras questões orientam estas reflexões, e, inicialmente, é realizada uma discussão sobre a singularidade dos processos pedagógicos nos centros de educação infantil e o papel da brinquedoteca. Na sequência, as análises

voltam-se para o que consiste uma brinquedoteca e para a possibilidade de ser este mais um espaço de atendimento à infância no contexto de política para a infância. Para finalizar, procura-se discutir a necessidade de se pensar os processos educativos na educação infantil, a partir da concepção de direito subjetivo e não como um conjunto de medidas compensatórias, focalizadas.

O brincar como eixo articulador

Os avanços conceituais e metodológicos possibilitaram a construção de um conjunto de conhecimentos que propiciou rupturas com uma concepção de educação infantil antecipatória ou preparatória à escolarização obrigatória ou compensatória às carências culturais. Todavia, essa tarefa não tem sido fácil, pois implica rupturas também em outros universos, como, por exemplo, no papel da mulher e sua função como mãe, no próprio papel do Estado, que deverá assumir essa tarefa, e na concepção de infância e de criança, que deixa de ser reconhecida pelas suas faltas e passa a ser defendida como sujeito de direitos.

A educação das crianças em instituições precisa ser organizada não para o individualismo, conformismo e submissão; pelo contrário, necessitamos superar a "dupla alienação"[1] da infância e garantir o direito da criança de ser criança, de descobrir e conhecer o mundo por meio das brincadeiras, atividades, trocas, enfim, por meio das mais variadas relações com os adultos, objetos e demais crianças (FARIA; PALHARES, 2000). Ao se afirmar a educação infantil como direito de todas as crianças, independentemente de sua idade, classe econômica ou período, defende-se a necessidade de superação da visão assistencial, historicamente vinculada a esse segmento educativo; aquela que, com arrogância, "humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber." (KUHLMANN JR., 2000, p. 54). Assim compreendida, a educação infantil torna-se "uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, freqüentemente, às políticas sociais voltadas para a família." (ROCHA, 2002, p. 68).

As práticas pedagógicas nesse nível educativo são singulares, sendo a brincadeira um importante organizador delas. A brincadeira, o brinquedo, o jogo, isto é, o lúdico, necessitam ser um eixo do trabalho infantil[2], porém há que se pensar como essa incorporação ocorre no cotidiano das instituições. De acordo com Kishimoto (2009), a prática pedagógica brasileira ainda não referenda a associação íntima dos materiais e espaços com as brincadeiras. Parece haver, ainda, dissociação entre esses aspectos, de modo que é possível observar algumas propostas que adotam as brincadeiras como modos de "ensinar conteúdos", de inserir alfabetização e outros conhecimentos

técnicos científicos, ou que adotam o "brincar livre", sem ou com pouco suporte material e, muitas vezes, em espaços inadequados. Desse modo, "o brincar livre, embora, desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas, de novos materiais, ou espaços para implementar seus projetos de brincadeiras." (KISHIMOTO, 2009, p. 34).

Esse fato também é observado na concepção predominante dos espaços externos, como o *playground*, como locais para as professoras assistirem às crianças, raramente pensados a partir da lógica de oportunizar diferentes experiências coletivas e ampliar o repertório científico-cultural das crianças. Como resultado, o brincar como recurso para desenvolver a autonomia, a criatividade, a imaginação, a solidariedade e a vida coletiva deixa de ser contemplado. Muitas vezes, os espaços estimulam a correr, pular, empurrar e os brinquedos possibilitam a manipulação e estimulam a posse, pouco oportunizando o brincar da criança, seja sozinha, em pares ou em grupos (OLIVEIRA, 2008; KISHIMOTO, 2009).

Entretanto, ao mesmo tempo que se observa essa prática, é possível acompanhar a crescente valorização do brincar, dos brinquedos e das discussões referentes aos jogos. Em decorrência da aparente contradição, muitas instituições têm procurado desenvolver espaços específicos para essa atividade, adotando o que chamam de "brinquedoteca". Todavia, a criação desses espaços no interior das instituições é uma via de mão dupla, pois, se por um lado parece valorizar a brincadeira, os jogos e os brinquedos, por outro pode segregá-los, dificultando ainda mais a incorporação da brincadeira nas demais atividades da vida cotidiana. Mesmo considerando que a brincadeira e o jogo tenham conteúdo e que, eventualmente, ele pode estar articulado com os do universo escolar, sem prejuízo para o ato de brincar, o alerta refere-se à pretensão "infelizmente amplamente difundida de instrumentalizar a brincadeira, como a eliminação completa ou parcial dos seus atributos para que se ajuste ao ensino, conduzindo inexoravelmente à sua desfiguração." (FORTUNA, 2011, p. 163).

A delimitação de um espaço específico no interior da instituição pode, assim, limitar tanto a ação da criança quanto a própria socialização do patrimônio lúdico, isto é, os sentidos e significados do brinquedo, da brincadeira, dos jogos são atribuídos não apenas pelo sujeito que brinca, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história. Oportunizar diferentes brinquedos, brincadeiras e jogos é tarefa da instituição de educação infantil, a partir da concepção de que esse patrimônio faz parte da história, ao mesmo tempo que conta a história, e, como "tal, constitui-se de fantasia compartilhadas nas quais o próprio processo civilizatório se apoia em seu trabalho de construção da realidade." (FORTUNA, 2011, p. 165). O acesso a esse patrimônio é direito das crianças, de modo que o simples acesso a um espaço com brinquedos e/ou momentos determinados para brincadeiras dirigidas não conseguem atender a esse direito.

Por vezes, a inclusão do espaço da brinquedoteca é um arranjo para driblar o pouco espaço institucional e/ou o pouco número de brinquedos ou, ainda, um modo de garantir a orientação conteudística da brincadeira. Mesmo assegurando o rodízio das turmas, delimitando os brinquedos, preparando atividades para serem desenvolvidas nesses espaços, o brincar como recurso para o desenvolvimento da autonomia da criança deixa de ser contemplado plenamente. Seguindo essa perspectiva, o interessante seria estudar e refletir amplamente no cotidiano da educação infantil as discussões referentes à interação criança-criança e criança-adulto por meio da brincadeira. Antes de delimitar o espaço para brincadeiras, é importante que as instituições discutam e planejem suas práticas considerando:

> Qual o papel do adulto como um dos representantes da cultura, responsável pela educação infantil? Qual o significado de determinados objetos do mundo cultural par ao desenvolvimento infantil? Pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Pode-se desenvolver a linguagem? Brincadeiras em grupo servem para socializar crianças, levar a compreensão de regras? Brincadeiras de faz-de-conta contribuem para a formação do símbolo? Crianças que expressam suas representações mentais se desenvolvem? Quais os tipos de brinquedos mais adequados a cada faixa etária? Como devem ser utilizados os diferentes brinquedos? Como introduzir brinquedos e brincadeiras dentro das propostas pedagógicas? (KISHIMOTO, 2009, p. 35).

Fundamental repensar a prática pedagógica considerando essas questões, pois, muitas vezes, o fato de ter um espaço específico para brincar acaba minimizando o investimento nos demais espaços, gerando corredores, salas e pátios desprovidos de objetos e organização que estimulem o imaginário, as inter-relações, os jogos, o faz de conta. Soma-se a esse risco a simplificação do conceito de brinquedoteca, isto é, a compreensão desse espaço como local para guardar jogos e brinquedos, esquecendo-se de que esses espaços precisam ser, ao mesmo tempo, locais de guarda e espaços provocativos para brincadeiras, que possibilitem à criança diferentes relações e organizações, e que acolham toda a imprevisibilidade e dinamicidade do ato de brincar (NEGRINE, 2009; OLIVEIRA, 2008; PETERS, 2009).

Entende-se até aqui que a brinquedoteca pode ser uma aliada nas práticas pedagógicas na educação infantil, mas, para isso, é necessário avançar nas discussões dos processos pedagógicos na própria concepção da brinquedoteca, o que precisa ser pautado sempre a partir da lógica da educação infantil como segmento educativo, sendo, assim, necessário entender a dimensão lúdica como mais uma das dimensões que precisam ser desenvolvidas no ser humano. Entretanto, relativizar a criação de brinquedotecas no interior de instituições de educação infantil não significa desconsiderar a importância desses espaços na infância contemporânea. Pelo contrário, as transformações da vida urbana que resultaram, entre outros fatores, na diminuição dos lugares para as atividades infantis, bem como as diferentes necessidades das

famílias por atendimento para suas crianças em horários noturnos, finais de semana, férias, entre outros momentos que fogem da organização dos sistemas de ensino, geram a necessidade de se pensar políticas para a infância que atendam a essa demanda. Espaços como as brinquedotecas podem ser mais uma opção para atendê-las, articulando, assim, áreas como assistência, cultura e saúde.

Mais um espaço para a infância contemporânea?

Os espaços denominados brinquedotecas surgiram, no Brasil[3], na década de 1980, com a criação da Brinquedoteca de Indianópolis, em São Paulo, a partir da necessidade de estimular crianças com deficiências. No entanto, o objetivo inicial foi modificado no transcorrer dos anos, a exemplo do próprio conceito de brinquedoteca e de sua operacionalização[4].

Em relação às transformações observadas no conceito e operacionalização das brinquedotecas, deve-se considerar tanto os novos estudos e pesquisas na área quanto a tendência que origina cada brinquedoteca, isto é, a ideia de brinquedoteca não é uníssona, com objetivos distintos e diferentes tendências. De acordo com Peters (2009), é possível identificar duas principais tendências de brinquedotecas que, em momentos distintos, influenciaram na concepção e estruturação desses espaços no país. Uma delas é denominada anglo-saxônica, representada pelos países de língua inglesa, a qual tem como objetivo maior a ludoterapia; a outra é a tendência latina, representada, sobretudo, pela França, Espanha e Itália, que prioriza a animação sociocultural.

No Brasil, conforme Cunha (2009), a primeira brinquedoteca teve influência da abordagem anglo-saxônica, porém com um diferencial: não havia limitação em um sistema de empréstimo de livros, mas a preocupação de fazer prevalecer a concepção de ser esse espaço destinado à ação livre de brincar. Essa característica aproxima-se da tendência latina e parece ser a concepção que ganha mais força no país. Uma brinquedoteca deveria ser organizada com os seguintes objetivos: 1) ser um espaço estruturado em torno do brinquedo; 2) o brinquedo não tem finalidade nele mesmo, havendo a necessidade de diferentes interações para enriquecer, ampliar e partilhar a experiência com o brinquedo; 3) ser um espaço de encontro de diferentes gerações e gêneros, de modo a oportunizar a ampliação das relações socioculturais; e 4) ser um espaço organizado a partir do lazer, isto é, organizado pelo livre acesso aos materiais lúdicos (ROUCOUS, 1997 apud PETERS, 2009).

Além das duas tendências, atualmente é possível observar na literatura discussões que versam sobre uma concepção "latino-americana", que possui a particularidade de discutir a implantação de brinquedoteca articulada com o compromisso

político que visa garantir os direitos humanos fundamentais – nesse caso, o direito da criança –, que, nos países deste continente, são na maioria das vezes negligenciados. Essa perspectiva defende a implantação de brinquedotecas comunitárias, com o objetivo de também resgatar a cultura local, a valorização de jogos de gerações precedentes e atividades ligadas às diversas expressões (PETERS, 2009).

Os espaços em que estão alocadas as brinquedotecas também sofreram variações no passar dos anos, de modo que, atualmente, há diversos contextos: hospitais, museus, escolas, instituições de educação especial, universidades, centros de educação infantil, entre outros. Embora em contextos diferentes e, por vezes, com objetivos distintos, o comum entre as brinquedotecas é a procura em garantir o acesso aos materiais lúdicos e a possibilidade de brincar. Assim, os estudos indicam que as brinquedotecas podem ser definidas como

> espaços que proporcionaram a integração dos diversos segmentos do público que a elas recorrem. Essa comunidade é formada por crianças, pais, avós, familiares, babás e professores. Nesse contexto, um acervo variado de brinquedos é oferecido às crianças, que são estimuladas a se relacionar com essa diversidade através do uso coletivo. (PORTO, 1998, p. 188).

Essas indicações dos objetivos e organização de uma brinquedoteca evidenciam a necessidade de se repensar sua implementação, ou seja, não é suficiente reunir alguns brinquedos em um espaço determinado[5], sendo fundamental, ao se implantar uma brinquedoteca, prever e organizar os jogos e brinquedos, sua reposição e manutenção, e a presença de um profissional qualificado. Segundo Brougère (2004), os profissionais das brinquedotecas precisam ter conhecimento superior em relação aos brinquedos, de modo que possam mostrar às crianças os que elas não conhecem, além de destacar os limites ou os defeitos dos que desejam possuir. Esse conhecimento oportuniza propor um espaço de brinquedos diferente do ofertado pela escola e pela família. A seleção dos jogos e brinquedos precisa ser realizada de modo que supere preconceitos, considere a visão e o tempo histórico das crianças, e não se perca o posicionamento crítico em relação à indústria de brinquedos. Além disso, é importante, ainda, considerar quem e como vai brincar, o objetivo da integração e como oportunizar a superação da disputa pela posse do brinquedo.

Todos esses aspectos observados na estrutura e organização da brinquedoteca coadunam-se com a sua definição como

> lugar de encontro, que se constitui como espaço aberto para momentos de socialização e de comunicação, onde são possíveis trocas entre diferentes idades e gerações; representa uma ajuda concreta para os pais, com a finalidade de apoia-los a desenvolver seu papel insubstituível como educadores, podendo constituir-se também como um suporte para a escola, para o serviço social e de saúde. (BARTOLUCCI, 2011, p. 126).

Em relação ao seu funcionamento, a brinquedoteca possui também uma particularidade: além das duas opções tradicionais de atividades – livres ou dirigidas –, a dinâmica desse espaço possibilita, a partir da cultura local, desenvolver oficinas de jogos e brincadeiras, bem como criar momentos de relação entre gerações, isto é, entre adultos e crianças, como também encontros crianças-crianças e adultos-adultos de diferentes idades. Enfim, as possibilidades de participação e interação são inúmeras, o que desmistifica a ideia de ser um local para brincar por um tempo determinado ou, ainda, oportunizar um pouco de brincadeira com brinquedos que as crianças não possuem, por questões econômicas ou culturais.

Essa rápida explanação sobre a função e a perspectiva da brinquedoteca ilustra nossa argumentação sobre a necessidade de diferenciar esse espaço do das instituições de educação infantil. Ainda que possa ser alocada no interior dessas instituições, as observações são pertinentes, tanto no que se refere aos riscos de "didatizar" o brincar quanto a ocorrer uma "adaptação empobrecida" da brinquedoteca, retirando dela seu objetivo e função. De modo especial, o segundo risco pode ser ainda mais cruel quando ocorre em comunidades pobres, pois ainda é possível constatar a ideia de que "qualquer brinquedo vale, pois criança pobre não possui brinquedo". Assim, a pobreza ainda justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada (KISHIMOTO, 2009). Além disso, esse tipo de instalação pode restringir ainda mais a concepção do lúdico como eixo do trabalho infantil, especialmente para as crianças menores de três anos, para as quais as atividades lúdicas acabam limitadas a estimulações sensório-motoras.

É fundamental ter clareza sobre o que é uma brinquedoteca, sua função e papel social, evitando-se um problema antigo na educação de crianças pequenas no nosso país, qual seja: lidar pobremente com a pobreza (FRANCO, 1989), ou seja, criar um "tipo de brinquedoteca" nas instituições de educação infantil ignorando que

> a brinquedoteca não é simplesmente um espaço físico, um espaço no qual distribuem-se algumas funções para o jogo, mas é também um 'espaço mental' que estimule a *cultura do jogo*, a participação e a partilha da atividade lúdica sem limites físicos, de tempo, de idade, de cultura. É o porto seguro do qual zarpa a nave da fantasia para explorar o mundo. (BARTOLUCCI, 2011, p. 129).

Entende-se que a brinquedoteca não tem por função limitar o jogo a espaços restritos, tampouco serve para substituir lugares públicos, como parques, praças e centros de educação infantil. Pelo contrário, seus defensores entendem que elas devem integrar esses espaços, inclusive, recuperando o jogo em locais públicos, bem como oportunizando às novas gerações conhecer e manipular brinquedos, brincadeiras e jogos antigos, sem negar os novos (ALMEIDA, 2009; LUCOT, 2011).

Ao se compreender desse modo a função da brinquedoteca, entende-se que, nas instituições de educação infantil, a tarefa é outra. Antes de se planejar um local

específico para o brincar, é necessário compreender, discutir e planejar as práticas pedagógicas, considerando a brincadeira, o brinquedo e os jogos em sua dupla função: como potencialidades lúdicas e como meios de potencializar a exploração e a construção do conhecimento. Nesse último sentido, o desafio é como, por conta da motivação interna, típica do lúdico, o trabalho pedagógico poderá ofertar mais estímulos de modo a mediar novos conhecimentos.

As considerações tecidas neste artigo não se limitam a advogar a presença ou não de brinquedotecas no interior das instituições de educação infantil; antes, o objetivo é refletir sobre as singularidades dos processos educativos no interior das instituições e reforçar que, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, é fundamental a definição curricular e a sistematização das práticas, ou seja, as instituições de educação infantil precisam ser locais de elaboração de um projeto consciente de propostas educativas.

A brinquedoteca é um projeto interessante, podendo, inclusive, compor uma estratégia dentro das políticas para a infância; no entanto, no cotidiano das instituições de educação infantil, compreende-se que, antes da adoção dessa estratégia, é necessário definir e consolidar projetos de crescimento para as crianças, no âmbito do coletivo; projetos realizados por adultos e crianças, substanciados pelas experiências e atividades que necessitam, para seu sucesso, períodos extensos, continuidade de relacionamentos e, principalmente, "um papel forte de mediação por parte do adulto que conscientemente prepara, verifica e projeta novamente, também com as famílias, a experiência educativa." (BONDIOLI, 2004, p. 75).

Reflexões finais

A discussão sobre os processos educativos na educação infantil ainda é pertinente, sendo que, no contexto atual, ganha nova relevância, tendo em vista os delineamentos das políticas sociais para a infância[6]. Corrobora esse cenário a não homologação do Parecer CNE/CEB nº 8, de 2011, que vetava a abertura das instituições de educação infantil nos períodos de recesso e férias. A alteração desse parecer, a responsabilização do poder público de oferecer atendimento na ausência de instituições de assistência social, saúde, esporte e lazer, e a declaração do relator de que "o atendimento neste período deve ser assistencial e não educativo" (TERRA, 2011) recolocam novamente em discussão a função das instituições de educação infantil, bem como a urgência de se debater *políticas para a educação infantil* e *para a infância.*

Ainda que, em termos legais, observe-se nas diretrizes a definição clara da função dessas instituições como possuindo um caráter "institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das

crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal" (BRASIL, 2009b), na prática o movimento parece indicar outras perspectivas. A necessidade das famílias contemporâneas precisa ser pensada e atendida na lógica de política social, de assistência à família[7], diferentemente das discussões sobre o direito da criança de frequentar espaços coletivos educativos. É fundamental ratificar o caráter público, coletivo e educativo dessas instituições, ao se discutir o processo pedagógico da educação infantil.

Para tanto, é necessário assegurar a efetiva presença e acesso às instituições de educação infantil e garantir a qualidade educativa. Não é suficiente a verificação de um rol de critérios para defini-la; antes, implica "refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins." (BONDIOLLI, 2004, p. 15). A discussão dos processos educativos ganha destaque e precisa ser realizada a partir da compreensão de que as instituições de educação infantil não são apenas um serviço para as famílias que necessitam desse suporte; antes, são lugares públicos, instituições legitimamente educativas e de direito da criança.

Pensar os processos pedagógicos para a educação infantil é planejar um projeto que seja elemento de apoio para o/a professor/a e para as crianças, não podendo as creches e pré-escola ser compreendidas como negócios privados destinados apenas às mães que trabalham fora ou às famílias pobres. A infância é um bem público; assim, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas, elaboradas e executadas de modo que garantam boas oportunidades de crescimento para todas as crianças. Da mesma forma, é fundamental considerar que as questões relativas às instituições, à sua gestão e à garantia de qualidade são amplas e extrapolam o interesse de cada instituição, de cada município, de cada família, e implicam a elaboração de um projeto coletivo de bem comum, construído com a sociedade e sob responsabilidade do Estado, para todas as crianças (BONDIOLI, 2004).

De modo similar, pensar a brinquedoteca é ir além da didatização do lúdico, de uma perspectiva utilitarista, pragmática da brincadeira e do jogo. Pelo contrário, como destaca Fortuna (2011), não é um espaço simplesmente ocupado; antes, é um espaço vivido e

> pode ser lugar de aventura (surpresas, imprevistos, obstáculos, desafios), mistério (charadas, enigmas e 'climas'), vertigem (saltos, quedas), curiosidade (descoberta e desvendamento), expressão (ritmo, movimento, música, narrativa, fantasia, linguagem), reflexão (pensamento, raciocínio), alternância entre situações calmas e movimentadas e entre estar só e acompanhado. (p. 177).

Não é possível reduzir a brinquedoteca a uma simples ação dentro do planejamento educativo ou como um horário delimitado para a criança ter assegurado um tempo para brincar entre um "trabalhinho" e outro, tampouco reduzi-la a uma "sala

com brinquedos". O desafio é efetivamente articular a brincadeira como eixo organizador dos processos educativos na infância, de modo específico, na educação infantil.

Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

1 Dupla alienação da infância, segundo Faria e Palhares (2000), refere-se ao fato de a criança rica ser privatizada, alienada e ter antecipada, pelas suas inúmeras atividades, a vida adulta. Por outro lado, a criança pobre explorada também tem antecipada sua vida adulta, por meio do trabalho.

2 Tendo em vista o objetivo deste artigo, não iremos discutir o papel da brincadeira, do brinquedo e dos jogos no desenvolvimento humano.

3 Para aprofundar as leituras sobre a origem e desenvolvimento da brinquedoteca no mundo e no Brasil, indicam-se os sítios: WWW.brinquedoteca.org.br e http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205/p/Brinquedoteca% 20Indian%C3%B3polis, e a obra de Cunha (2001).

4 Em 2011, em São Paulo, ocorreu o XII Congresso Internacional de Brinquedotecas, cujo objetivo era "uma ampla reflexão sobre a trajetória das brinquedotecas, analisando os caminhos que estas vêm tomando, suas conquistas, desafios e dificuldades, a fim de preservar sua genuína contribuição à divulgação da importância do brincar." (ABBRI, 2011b).

5 Segundo Kishimoto (2011), o primeiro censo da educação infantil, de 2000, informou a existência de 45% de creches no país com brinquedoteca, o que equivaleria a um total de 10.800 equipamentos. Como afirma a autora, qualquer sala com alguns brinquedos era considerada espaço para brincar.

6 Para aprofundamento dessa discussão, indicamos Campos (2008).

7 Não podem ser negadas as necessidades atuais das famílias em relação à diversificação do tempo e dias de atendimento; no entanto, há que se diferenciar essas demandas e esses atendimentos. Criar modos alternativos para atender a demandas específicas de algumas famílias não pode ser discutido e planejado como uma política de educação para a infância, tampouco poderá substituir o direito da criança de ter a experiência de crescimento numa instituição de educação infantil. Para tanto, é mister diferenciar entre a necessidade da família e a necessidade da criança!

Referências

ALMEIDA, Marcos T. P. Brinquedoteca e a importância de um espaço estrutura para o brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 132-140.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS (ABBRI). **Desenvolvido por Tecnologia Site Inteligente**. Disponível em: <www.brinquedoteca.org.br>. Acesso em: dez. 2011a.

_____. **XII Congresso Internacional de Brinquedotecas**. Disponível em: <http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/00060223>. Acesso em: dez. 2011b.

BARTOLUCCI, Giorgio. Como criar uma brinquedoteca na Itália? In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 122-136.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landucci Ostale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8**, de 7 de julho de 2011. Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução de Maria Alice a. Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola materna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

_____. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 13-22.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Paulo: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

FERREIRA, Manuela. **Salvar corpos, forjar a razão**: contribuo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca "suficientemente boa": alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 162-182.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-216.

INSTITUTO INDIANÁPOLIS. **Brinquedoteca Indianápolis**. 2009. Disponível em: <http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205/p/Brinquedoteca%20Indian%C3%B3polis>. Acesso em: dez. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significados dentro de contexto culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 23-43.

_____. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-35.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados – FE/ UNICAMP; São Paulo: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 51-65.

LUCOT, Alice. As ludotecas francesas e a ALF. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 105-121.

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: teoria e prática – Dilemas da formação do brinquedista. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 83-94.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 283-286.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Rituais e brincadeiras na brinquedoteca: vetores de crescimento pessoal, social e cultural. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-191.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos da criança**. Genebra, 1959.

_____. **Convenção sobre os direitos da criança**. Genebra, 1989.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PORTO, Cristina L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 171-198.

ROCHA, Eloisa A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 67-88, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Projeto de pesquisa de cooperação internacional** – Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Porto: Universidade de Minho, Centro de Estudos da Criança, 2002. (Mimeografado).

TERRA. CNE determina o funcionamento de creches durante as férias. **Notícias**, Educação, 9 dez. 2011. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5510635-EI8266,00-CNE+determina+o+funcionamento+de+creches+durante+as+ferias.html>. Acesso em: dez. 2011.

The Playroom
Pedagogical reflections

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the educational processes intended for early childhood education and how they apply in the playroom. The special educational process which young children undergo is discussed, with emphasis on the role of the playroom. It also seeks to reflect on the contributions made by the playroom, as well as the risks entailed in the hasty adaptation and appropriation of these institutions. The final reflections arise out of the intersection of these two issues: playrooms and teaching practices, and their implications for early childhood education.

Keywords: Playroom. Pedagogical processes. Early childhood education.

La salle de Jeux
Réflexions pédagogiques

RÉSUMÉ: L'objectif de cet article est de réfléchir sur les procédures éducatives destinées à l'éducation infantile et leur articulation avec la salle de jeux. Pour cela, on envisagera la particularité du processus pédagogique développé dans l'éducation infantile en mettant en lumière le rôle du jeu dans ce processus. On cherchera aussi à réfléchir aux contributions de la salle de jeux tout comme aux risques que peuvent entrainer les adaptions et les attributions légères de ces institutions. Les réflexions finales sont conduites à partir du croisement de ces deux questions : salle de jeux et pratiques pédagogiques et les répercussions sur l'éducation infantile.

*Mots-clés***:** salle de jeux. Procédures pédagogiques. Education infantile.

La ludoteca
Reflexiones pedagógicas

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los procesos educativos destinados a la educación infantil y su articulación con la ludoteca. Se discute la particularidad del proceso pedagógico en la educación infantil, destacando el papel del juego; también se busca reflexionar acerca de las contribuciones de la ludoteca, así como sobre los riesgos que pueden generar las adaptaciones y apropiaciones moderadas de esas instituciones. Las reflexiones finales son realizadas a partir de la intersección de dos cuestiones: ludoteca y prácticas pedagógicas, como también las repercusiones para la educación infantil.

Palabras clave: Ludoteca. Procesos pedagógicos. Educación infantil.

ProInfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

Guia Geral, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005/2008. 88p. – (Coleção ProInfantil)

Responsáveis pela resenha:
Ivone Garcia Barbosa[*]
Marcos Antônio Soares[**]
Lucilene Santana Gonçalves[***]

O Ministério da Educação propôs em 2005 o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil). Trata-se de um programa desenvolvido pela União, cujas ações foram coordenadas pela Secretaria da Educação Básica (SEB) e a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), contando com a participação da Diretoria de políticas de formação, materiais didáticos e de tecnologias para a educação básica, Diretoria de produções de conteúdos e formação em educação a distância, Coordenação-geral de formação de professores, Coordenação nacional do ProInfantil (CNP). O MEC estabeleceu parcerias com estados e municípios, correspondendo a cada ente federado diferentes responsabilidades, definidas nas Diretrizes Gerais do Programa e estabelecidas em Acordo de Participação, assinado pelas três instâncias envolvidas.

A estrutura organizacional do Curso e as atribuições de cada um dos seus componentes encontram-se descritas no Guia Geral, publicado em 2005 e 2008. O Guia não foi modificado pelo MEC, faltando citar, como Componente Nacional, o papel das universidades federais, que passaram a atuar no Programa desde 2007. O Programa conta também com outras duas importantes publicações: O Livro do Tutor (2005) e Textos de apoio ao trabalho do tutor (2007). Na presente resenha, nos dedicaremos apenas ao Guia Geral, onde estão contidas as Diretrizes Nacionais.

[*] Doutora em Educação. Professora associada da FE/UFG e Coordenadora do NEPIEC/FE/UFG. *E-mail:* <ivonegbarbosa@hotmail.com>

[**] Doutor em Educação. Professor adjunto da FAV/UFG e membro do NEPIEC/FE/UFG. *E-mail:* <marcos.fav@hotmail.com>

[***] Especialista em psicopedagogia e membro do NEPIEC/FE/UFG. *E-mail:* < luama_18@hotmail.com>.

O Guia está dividido em oito seções e um Anexo, que traz um "Modelo de identificação da proposta de Projeto de Estudo". As informações e orientações são apresentadas ao professor cursista (PC) nas oito seções que abrangem: informações sobre o ProInfantil; perfil do professor que se deseja formar; proposta pedagógica do curso; informações sobre as atividades – metodologia do curso; sistema de apoio à aprendizagem – informações sobre a AGF e seu tutor; informações sobre o processo de avaliação do ProInfantil e da avaliação de sua aprendizagem; orientação ao professor cursista (PC) para o estudo; tira-dúvidas.

O ProInfantil constitui-se em um curso de formação em nível médio, na modalidade Normal, semipresencial, oferecido, em caráter emergencial, para professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas públicas ou em instituições privadas sem fins lucrativos (instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais conveniadas ou não) e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação brasileira. Na versão do Guia Geral vigente até o Grupo III do Programa, a Diretriz Nacional do Curso previa que para ser matriculado no curso o professor precisa ter idade mínima de 18 anos completos até o final do primeiro semestre letivo do curso; estar atuando há pelo menos seis meses como docente de educação infantil; permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com a instituição de educação infantil.

O Curso tem duração de dois anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um. Entre os objetivos citados no *Guia Geral* destacam-se: garantia da formação segundo a legislação vigente, elevação do nível de conhecimento e aprimoramento da prática pedagógica dos docentes, valorização do magistério e oferta de condições de crescimento profissional e pessoal do professor e contribuição para a melhoria da educação das crianças de 0 até 6 anos nas instituições de educação infantil.

De acordo com o *Guia*, procura-se garantir a qualidade do processo de formação por meio de uma sistemática que envolve: utilização de material impresso que é complementado pela orientação dos tutores e pelo serviço de comunicação permanente entre professores cursistas, os tutores, as agências formadoras e a universidade; material autoinstrucional impresso.

Os materiais impressos abrangem: *Guia Geral do ProInfantil*; *Livro do Tutor*; módulos de oito unidades com dois volumes cada, sendo o número 1 dedicado às áreas temáticas do ensino médio e, o 2, às áreas pedagógicas. Os 34 livros de estudo das áreas temáticas do ensino médio contêm os textos para os estudos individuais, parte autoinstrucional do curso.

O material ainda possui: 32 livros das áreas pedagógicas da educação infantil; 32 cadernos de aprendizagem, contendo exercícios com base nos livros de estudo. Fazem parte das áreas de estudo uma língua estrangeira (Espanhol ou Inglês), sendo o

material destas de responsabilidade do Governo Estadual. Os módulos do Programa, que contemplam conteúdos referentes à Base Nacional do Ensino Médio, abrangem: Matemática e Lógica (M L - Matemática); Identidade, Sociedade e Cultura (ISC – Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Linguagens e códigos (LC – Língua Portuguesa e Artes); Vida e Natureza (VN – Biologia, Física e Química); Língua Estrangeira (LE – Inglês ou Espanhol).

A formação pedagógica específica em educação infantil encontra-se expressa nos módulos de Fundamentos da Educação (FE – Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia, História da Educação e da Educação Infantil) e Organização do Trabalho Pedagógico e Metodologia (OTP – Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil).

O Curso prevê, ainda, a elaboração e execução pelo PC de um projeto de estudo, sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de um aspecto da realidade local, havendo avaliação da proposta e dos relatórios parcial e final.

O material do Programa foi elaborado a partir de eixos integradores. Os eixos horizontais (para cada módulo) do Volume I atendem, às especificidades do trabalho docente em educação infantil, discutindo: Educação, sociedade e cidadania; A escola como instituição social; A Organização do ensino e do trabalho escolar; Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente. Esses eixos articulam-se ao eixo vertical "Construção da identidade docente". No Volume II o núcleo integrador discute a identidade profissional, tendo como eixos temáticos horizontais (para cada Módulo): Educação, sociedade e cidadania – perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI; Infância e cultura – linguagem e desenvolvimento humano; Crianças, adultos e a gestão da educação infantil; Contextos de aprendizagem e trabalho docente. Neste mesmo volume, propõe-se como eixos temáticos verticais: O desenvolvimento infantil; Ciência e cultura no mundo contemporâneo; O professor – ser humano e profissional; Ética.

O *Guia* apresenta, além da descrição do material, o perfil do professor a ser formado e ampla discussão sobre a proposta pedagógica e metodológica do Curso, apresentando princípios e fundamentos importantes sobre aprendizagem e avaliação, concepções de educação infantil, de criança, prática pedagógica, interdisciplinaridade.

A proposta pedagógica e a matriz curricular do *Guia Geral* visam ao exercício da docência, contribuindo para a construção da identidade dos professores de educação infantil, de modo a se ter uma visão crítica e transformadora. Chama, ainda, a atenção para o resgate da autoestima, a valorização das experiências culturais e os conhecimentos prévios do PC, adquiridos na prática cotidiana, para considerá-los no processo de elaboração teórica.

Arte e cultura na infância

Antonia Fernanda Jalles e Keila Barreto de Araújo (Orgs.).
Natal, RN: EDUFRN, 2011, 299p.

Responsável pela resenha:
Sônia Regina dos Santos Teixeira*

O trabalho com as linguagens artísticas no cotidiano das instituições de educação infantil é a temática discutida no livro *Arte e cultura na infância*, organizado pelas professoras Antônia Fernanda Jalles e Keila Barreto de Araújo, que reúne uma coletânea de textos, fruto de estudos e práticas vivenciadas por professores/as, pesquisadores/as e crianças do Núcleo de Educação da Infância (NEI), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O livro é composto de duas partes. A primeira, denominada "As múltiplas linguagens artísticas da infância", é constituída de oito textos que discutem o trabalho com as diferentes linguagens artísticas - arte visual, teatro, literatura, música, dança - no cotidiano das turmas. A segunda, intitulada "Cores, gestos, sons e tons de um currículo em movimento", reúne nove relatos e reflexões de experiências, que tiveram como foco o trabalho com a arte em suas diversas manifestações.

Múltiplas linguagens artísticas da infância

No primeiro artigo desse grupo - "Arte na Educação Infantil: a educação do olhar sensível" - a autora relata o processo de construção do trabalho com a arte na proposta pedagógica do NEI, ao longo de aproximadamente 30 anos, até chegar à proposta atual, fundamentada nas ideias de Piaget, Vigotski e Wallon e na abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa. No artigo seguinte, "As artes visuais e o fazer artístico no cotidiano da educação da infância", as autoras apresentam e discutem possibilidades do trabalho pedagógico com as diferentes artes visuais. A presença da linguagem teatral no cotidiano da educação infantil é o tema discutido no artigo "Teatro infantil e teatro educação no Brasil". O artigo "Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças" mostra como os "brincos", tipos mais simples de parlendas, podem

* Doutora em Psicologia. Professora e pesquisadora de Psicologia da Educação, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil e Ludicidade e Educação, do Instituto de Ciências da Educação da UFPa. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (Ipê), da UFPa. *E-mail*:<sregina@ufpa.br>

promover interação, afeto, movimento e linguagem, contribuindo para o processo de constituição cultural das crianças pequenas.

A literatura é o tema abordado no artigo "Uma janela sobre a literatura-arte, uma janela sobre a literatura-educação". A autora destaca o papel privilegiado das instituições de educação infantil como lugares de encontro da criança com a literatura, concebida como arte, fonte de deleite e prazer das crianças pequenas. Em "Música e infância: notas sobre vida, arte, ciência e cotidiano escolar" o autor lança provocações e desenvolve reflexões sobre o trabalho com a linguagem musical. "Dança: linguagem do corpo na educação das crianças" é o penúltimo artigo do primeiro bloco de textos, em que as autoras discutem a inclusão da dança nos contextos pedagógicos e apontam caminhos para o trabalho com essa forma de linguagem na educação das crianças pequenas. Finalmente, "Linguagens artísticas na infância: diálogos em construção" trata dos desafios da formação docente para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas, ressaltando que as instituições, além de incentivar a criação artística das crianças, devem fazê-lo, também, com o exercício da expressividade dos/as professores/as, que vão atuar como mediadores culturais das crianças.

Cores, gestos, sons e tons de um currículo

As cores, os gestos, os sons e os tons do currículo coletivamente construído por professores/as e crianças do NEI são mostrados nos nove relatos de experiência que compõem a segunda parte do livro.

"Brincando com as sensações do corpo" abre o novo bloco de textos, com o relato de um trabalho que possibilita o contato da criança com o próprio corpo, criando e experimentando sensações, movimentos e sons. O artigo seguinte, "O Sítio do Picapau amarelo: cantos e encantos", apresenta as atividades desenvolvidas num projeto pedagógico, que possibilitou a crianças de três a quatro anos vivências lúdicas sobre a vida e a obra do escritor Monteiro Lobato. **"**O corpo musical: produzindo sons" descreve um trabalho sobre linguagem musical, que possibilitou às crianças descobertas sobre o corpo e a criação de sons e movimentos a partir dele.

"*Musicalização na infância: questões práticas e cotidianas"* também enfoca a linguagem musical, com o objetivo de despertar nas crianças a capacidade de escuta sensível e ativa. As crianças da turma de educação infantil tiveram a oportunidade de realizar a escuta e a identificação dos sons ao seu redor, além de explorar aqueles produzidos por diversos objetos e instrumentos musicais. "Conhecendo Miró: possibilidades com sólidos e figuras geométricas em arte na Educação Infantil" descreve e analisa o trabalho com crianças de três anos, visando à construção de conhecimentos sobre formas e sólidos geométricos, a partir do contato com a obra do pintor Joan

Miró. O projeto propiciou a interface da linguagem da arte com outras linguagens infantis, como a matemática, a linguagem oral, a escrita e a corporeidade. A linguagem da fotografia na infância é destaque em "Um olhar sobre a fotografia: vivenciando a experiência estética", que relata o desenvolvimento de um projeto para que as crianças conhecessem as brincadeiras infantis que culminou com uma oficina de fotografia em que elas registraram, em imagens, os brinquedos construídos e as cenas das brincadeiras realizadas.

O artigo Vamos brincar de poesia? apresenta o recorte de um projeto pedagógico que teve como foco a linguagem poética. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer e brincar com poemas de diversos autores, como José Paulo Paes, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. "O teatro na infância: abrindo as cortinas para a aprendizagem" é o relato de um projeto pedagógico que proporcionou o contato e a vivência das crianças com a linguagem do teatro, por meio de diálogos, jogos teatrais, visitas a teatros e construção de uma peça teatral. O último artigo do livro apresenta as atividades desenvolvidas no "Projeto ciranda de sons e tons: arte e cultura para as crianças", que teve por objetivo proporcionar às crianças momentos de apreciação estética e cultural das diferentes linguagens artísticas. Nesse projeto, grupos artísticos do estado do Rio Grande do Norte ou de estados vizinhos se apresentam na instituição ou as crianças e professores/as se deslocam para diferentes espaços culturais localizados na cidade de Natal para assistir a apresentações artísticas variadas.

Algumas considerações podem ser apresentadas à obra. Primeiramente, o fato de os diferentes artigos da coletânea serem fruto de estudos advindos de práticas pedagógicas de professores/as, envolvendo a formação, a ação e a reflexão. Isso é importante, pois, mais do "ensinar a fazer", provocam nos leitores, especialmente nos/as professores/as da educação infantil, a necessidade do registro e da pesquisa sobre o trabalho com diferentes linguagens artísticas, para ensejar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural das crianças e do contexto histórico cultural em que vivem.

Merecem destaque as concepções de arte e de criança que permeiam os trabalhos da coletânea. Em todos os textos, a arte é compreendida como uma experiência viva, um componente essencial do processo de constituição cultural do sujeito e, a criança, um ser ativo e interativo, protagonista do seu processo de aprendizagem e centro da proposta curricular.

Aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que propugna garantir à criança o acesso às diferentes linguagens infantis, os trabalhos dessa obra podem ser inspiradores de experiências expressivas nas artes visuais, música, fotografia, dança, teatro e poesia.

Recomenda-se a leitura do livro a todos que tenham interesse na construção de uma educação comprometida com o processo de constituição cultural de um sujeito lúdico, estético e criativo.

DOCUMENTO

Qualidade com equidade na educação infantil

Como bem observou o Parecer nº 20, de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que versa sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> *A função das instituições de Educação Infantil (...) se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.*
>
> *A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. p.5*

Em 2010, o acesso à creche no País atendeu apenas 18,7% (2.064.653 matrículas) da população entre e três anos de idade, em estabelecimentos públicos e privados de ensino, restando uma demanda potencial (não atendida) de 8,9 milhões de crianças. Na pré-escola, segundo os dados do Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de atendimento entre as crianças de quatro e cinco anos de idade foi de 81,5% (4.692.045 matrículas), não tendo sido garantido o acesso à educação para mais de um milhão de crianças brasileiras na respectiva faixa etária.

De acordo com as informações do Censo 2010, produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de quatro a 17 anos estavam fora da escola em 2010. Cerca de um milhão desse contingente ainda era (e continua sendo) vítima de variadas formas de trabalho infantil.

Diante desse cenário de negação do direito à educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada, a CNTE manifesta o que se segue:

Compromissos com a obrigatoriedade do ensino na etapa infantil

Embora a oferta obrigatória da pré-escola ao ensino médio esteja prevista para acontecer até 2016, conforme redação do art. 6º da Emenda Constitucional nº 59, fato é que o Estado brasileiro tem sido omisso em atender os direitos de crianças e adolescentes constantes nas normas legais – em especial na Constituição (arts. 208 e 227), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990) – numa espécie de condescendência com a manutenção do status quo de classes sociais e grupos étnicos historicamente marginalizados pelas políticas públicas.

Exemplo clássico dessa afirmação refere-se ao tímido crescimento das matrículas em creches, mesmo após a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em 2007, primeiro ano de vigência do Fundeb, o atendimento na creche somava 1,57 milhão de matrículas. Após cinco anos, apenas 485 mil novas vagas foram criadas. Na pré-escola a situação foi pior: houve decréscimo de cerca de 890 mil matrículas – e, embora a justificativa de reenquadramento de parte dos estudantes no cômputo do ensino fundamental de nove anos seja parcialmente plausível, como explicar o fato de as vagas remanescentes não terem sido preenchidas pelas quase um milhão de crianças de quatro e cinco anos que estão fora da escola?

A não garantia do acesso das crianças – mesmo quando já existem vagas disponíveis (como é o caso da pré-escola) –, além de denotar o descaso de grande parte dos gestores públicos com a inclusão social, revela ineficiências injustificáveis para quem alega, por exemplo, não possuir recursos financeiros para honrar o pagamento do piso do magistério vinculado à carreira profissional. Isso porque as matrículas "extras" dos excluídos da escola reforçariam a necessidade de maior complementação da União ao Fundeb, podendo novos estados (e municípios) – a depender da combinação de arrecadação tributária e número de matrículas – vir a ser contemplados com verbas federais para a educação básica.

A realidade de nosso país tem mostrado que não basta criar leis. É preciso assegurar a concretização do direito, que no caso da educação infantil tem sua maior expressão insculpida no inciso IV do art. 208 da CF, que diz: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade".

O mencionado comando constitucional remete ao entendimento de que a não obrigatoriedade da creche recai exclusivamente sobre as famílias, que podem optar em manter seus filhos pequenos no lar até os três anos. Porém, para o Estado, a obrigação em ofertar as matrículas, gratuitamente, permanece de plena e imediata eficácia, devendo ser atendida na perspectiva do máximo esforço fiscal.

O trabalho da sociedade, neste momento, consiste em acompanhar (e cobrar) o cumprimento da Emenda Constitucional nº 59, que ampliou a obrigatoriedade do ensino, sobretudo à luz da estratégia 1.2 do Projeto de Plano Nacional de Educação, que prevê a inclusão educacional nos seguintes termos: "Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e o quinta de renda per capita familiar mais baixo".

União de esforços dos Poderes Públicos para garantir o direito à educação

O primeiro consenso a ser construído em torno da universalização das matrículas e da qualidade educacional refere-se à vontade política dos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) em enfrentar os problemas atuais, com vistas a construir um pacto pela educação (ao longo da próxima década), o qual deve ser firmado perante a Lei do novo Plano Nacional de Educação e executado à luz dos regimes de cooperação (art. 23 da CF) e colaboração (art. 211 da CF).

Em âmbito estadual e municipal, governadores e prefeitos devem assegurar a gestão financeira dos recursos vinculados à educação ao responsável direto das respectivas secretarias, à luz do art. 69, § 5º da Lei nº 9.394, de 1996 (LDB). O funcionamento e a autonomia dos conselhos sociais de acompanhamento do Fundeb devem ser respeitados, a fim de auxiliar a fiscalização da gestão pública educacional. Somente com transparência sobre os tributos arrecadados e investidos na educação será possível cobrar, em bases republicanas, maior auxílio federal para a educação básica, sem incorrer em prejuízos aos entes que cumprem rigorosamente com os princípios da administração pública e com os preceitos legais da educação (lembrando que de 5,2% do PIB investidos atualmente na educação, a parcela da União, detentora de maior parte do bolo tributário, corresponde a pouco mais de 1%).

Na esfera federal, o Ministério da Educação (MEC), como indutor das políticas nacionais, precisa ter acesso seguro às informações de estados, municípios e do DF, fornecidas ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), bem como deve estipular, em parceria com a Secretaria do Tesouro Nacional e com os órgão equivalentes dos estados e municípios, mecanismos para medir a capacidade contributiva dos entes federativos, como forma de condicionar as possíveis complementações da União ao cumprimento das metas de esforço fiscal de cada um deles. A previsão dessa iniciativa encontra-se esculpida no art. 75, § 1º da LDB.

Ao Congresso Nacional compete regulamentar a estrutura cooperativa da educação entre os entes federados, aprovar o Plano Nacional de Educação com a garantia de atendimento das demandas educacionais, destinar 10% do PIB (durante a próxima

década) para os investimentos na educação pública – o que deverá ocorrer tanto pela realocação ou majoração dos recursos vinculados, como pela destinação de parcela oriunda das riquezas do pré-sal (no mínimo 50%) e pela maior participação da União no financiamento da educação básica.

Outras duas questões que envolvem o Parlamento dizem respeito à alteração da Lei nº 11.494, de 2007 (Fundeb), na barreira imposta para a complementação do Governo Federal ao piso do magistério – política essencial para a promoção da qualidade da educação –, e na aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional, cujo conteúdo deve primar pelo correto investimento das verbas educacionais e pela punição à malversação do dinheiro público e o desleixo do gestor com as metas do PNE.

Com relação ao Judiciário, três questões são chaves: i) a superação do impasse interpretativo dos comandos do art. 212 da Constituição e art. 60 do ADCT/CF com a Lei de Responsabilidade Fiscal, a fim de assegurar o investimento integral dos recursos vinculados à educação, inclusive com a folha de pessoal; ii) a execução de controle externo sobre as ações dos Tribunais de Contas de estados e municípios (onde houver esse último); e iii) a celeridade na punição de gestores que desviam recursos públicos e cometem outras ilegalidades.

Regulamentação do regime de cooperação institucional (medida urgente e necessária)

A fragmentação das políticas públicas, a desarticulação dos sistemas de ensino e as desigualdades regionais têm impedido a equidade de acesso, de permanência e de qualidade da educação nas diferentes etapas e modalidades do nível básico.

A superação desses desafios, que compreendem também a educação infantil, perpassa por questões estruturais, atinentes ao pacto federativo, sobretudo no aspecto da responsabilidade e da cooperação entre os entes federados.

O caminho para se assegurar o efetivo direito à educação de qualidade com equidade no País é a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), alicerçado num regime de cooperação institucional, que assegure padrão de qualidade equitativo para o financiamento, a gestão democrática, a valorização profissional e as políticas pedagógicas de base nacional.

A referência para as ações do SNE devem constar no Plano Nacional de Educação, e cabe à Lei de Responsabilidade Educacional, em debate no Congresso Nacional, assegurar o cumprimento das metas do PNE.

Sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 2012, embora a iniciativa vise à colaboração entre redes e sistemas de ensino, possibilitando o Sistema Único de Educação, em cada uma das unidades

federativas, falta regulamentar verticalmente as políticas estruturantes da educação. E esse processo será mais substancial se ocorrer institucionalmente, na forma da Lei.

Financiamento e atendimento público da educação infantil no PNE

Dentre os pontos mais sensíveis do Projeto de Lei do PNE está o financiamento – política definidora do potencial de atendimento das matrículas no setor público.

A pesquisa *Perfil dos Gastos Educacionais nos Municípios Brasileiros – Ano base: 2009* (mesmo período utilizado pelo MEC para projetar as metas do PL 8.035, de 2010 - PNE), revela considerável subvalorização das quantias per capita de investimento previstas no Projeto de Lei do PNE, que certamente comprometerá o cumprimento da meta 1 do Plano, em discussão no Congresso Nacional.

A mencionada pesquisa, encomendada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e realizada em 224 municípios, apontou os seguintes custos per capita nacionais:

Etapa/ Modalidade	Brasil (R$)	Norte (RS)	Nordeste (RS)	Centro-Oeste (RS)	Sudeste (R$)	Sul (R$)
Creche	5.144,09	*	1.876,89	3.092,80	8.272,43	5.835,42
Pré-escola	2.647,10	1.710,27	1.531,56	2.384,12	3.757,21	4.461,54

Mesmo considerando as disparidades da creche entre as diferentes regiões, observa-se que o valor per capita (R$ 3.570,00) utilizado pelo relator do PNE, na Câmara dos Deputados, para prever o percentual do PIB na educação, só ultrapassa os praticados no Nordeste e Centro-Oeste, estando apenas R$ 874,32 acima da quantia estabelecida pelo Fundeb em 2012 (R$ 2.725,68). No caso da pré-escola, os valores projetados e investidos atualmente são quase idênticos (R$ 2.910,00 e R$ 2.725,68, respectivamente), devendo o crescimento ocorrer por inércia.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em estudo sobre Custo Aluno Qualidade, projeta o investimento em creche de período integral na faixa de R$ 6.500,00 (valores de 2009), ou seja, quase o dobro do previsto no projeto de PNE.

Partindo da constatação de que o PNE tem sido discutido sob a ótica de investimento direto do setor público na educação entre 7 e 7,5% do PIB, verifica-se que os desafios da inclusão e da qualidade estarão longe de ser atingidos na próxima década, ao menos na creche, um dos maiores gargalos de atendimento no setor público educacional – lembrando que a meta 1 do PNE atual praticamente repete a do plano anterior, que não conseguiu garantir o acesso à escola para 50% da população entre zero e três anos de idade.

Outra questão é o atendimento público de creche e pré-escola, hoje estimado em 65% e 76%, respectivamente. Em 2011, o Fundeb deixou de repassar recursos públicos para as escolas não públicas (de pré-escola), mas nenhuma medida nesse sentido verificou-se no atendimento das creches, pelo contrário. Com exceção do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que prevê a construção de seis mil novas creches no País, não se tem notícia de outra ação estatal estabelecendo, significativamente, a absorção das novas matrículas pelas redes públicas de ensino. O próprio projeto de PNE, na estratégia 1.7, dá a entender que a prioridade do atendimento continuará concentrada nas creches conveniadas. Hoje, a relação público/privado é de 65,5% para 34,5%, na creche, e de 76,1% para 23,9%, na pré-escola.

Diante do cenário apresentado, é imprescindível que o Congresso Nacional atenda à reivindicação da sociedade de destinação de 10% do PIB para a educação, a fim de que a dívida socioeducacional brasileira seja mais bem reparada ao longo da próxima década.

Políticas pedagógicas para a primeira infância e o limite de idade para o acesso ao ensino fundamental

A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, realizada através do Parecer CNE/CEB nº 20, de 2009 e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, atende em grande parte as reivindicações das comunidades educacionais representadas na sociedade civil.

Os eixos das diretrizes focam o direito à educação e a equidade do atendimento, observando os princípios éticos, políticos e estéticos (expressos no art. 6º da Resolução), a função sociopolítica da educação infantil e as relações da proposta pedagógica com o universo da criança, da família, dos saberes e fazeres dos profissionais em educação, bem como com a perspectiva do *cuidar* e do *educar* inerentes à escola infantil.

Importante registrar, ainda, a função social da educação infantil, destacada pelas diretrizes, com o objetivo de reforçar o caráter institucional e educacional da escola da primeira infância. Esta dimensão separa, numa perspectiva de complementaridade, o papel da escola das demais "políticas para a infância", cujas responsabilidades recaem mais frequentemente nas áreas da assistência social, saúde, cultura, esporte ou proteção social, e que também estão previstas na meta 1.12 do Projeto de PNE.

A intencionalidade da ação pedagógica escolar, destacada nas Diretrizes, tem por objetivo também orientar a formação profissional dos/as educadores/as, considerando "a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, ética, estética e sociocultural das crianças".

Ainda sobre a organização curricular, vale destacar algumas orientações para o trabalho na educação infantil, conceituadas no Parecer nº 20, de 2009, que compreendem o universo dos direitos das crianças e a inter-relação com outros direitos individuais e coletivos, quais sejam: i) a indissociabilidade do cuidado com o processo educativo; ii) o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosa; iii) a pluralidade cultural das diferentes comunidades escolares – com especial atenção aos povos indígenas e às comunidades quilombolas; iv) a atenção extrema à dignidade da criança; e v) o compromisso do Estado (e da escola) em atender com equidade todas as crianças na creche e na pré-escola.

Quanto à polêmica que permeia a idade de ingresso das crianças na pré-escola e no ensino fundamental (quatro e seis anos, respectivamente, completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula), a CNTE mantém sua posição favorável à Resolução CNE/CEB nº 6, de 2010, em respeito ao pleno desenvolvimento cognitivo das crianças. Esta condição considera o direito das crianças de aprender brincando nos anos iniciais da escola, condição menos viável a partir do acesso ao ensino fundamental, onde as exigências passam a ser maiores.

À luz dessa compreensão, a CNTE orienta os/as educadores/as a debaterem com as promotorias de justiça e com os próprios pais sobre a importância dos processos pedagógicos na idade apropriada, com o intuito de evitar ações judiciais contrárias à normativa do Conselho Nacional de Educação.

Valorização dos profissionais da educação

O reconhecimento da creche como política pública educacional, a partir da Constituição de 1988, impôs aos/às trabalhadores/as da educação infantil a necessidade de obter a formação profissional mínima para lecionar (obtida em curso Normal de nível médio), ao mesmo tempo em que lhes conferiu o direito de integrarem a carreira do magistério das redes públicas de ensino, observado o critério constitucional de admissão (art. 206, V, CF).

Contudo, o processo da valorização para esses profissionais tem sido penoso. Em geral, os salários dos que atuam nas etapas subsequentes da educação básica são menores e a formação oferecida pelo Poder Público, quando efetivada, geralmente ocorre depois de atender aos profissionais do ensino fundamental e médio.

A luta dos sindicatos da categoria – recepcionada nas resoluções CNE/CEB nº 2, de 2009 e nº 5, de 2010, que tratam das diretrizes para as carreiras dos profissionais do magistério e dos técnicos em apoio escolar – é pela isonomia formativa e salarial entre os profissionais da educação básica, respeitada a equivalência na habilitação.

Diversos estudos científicos comprovam que a educação infantil possui alta relevância na vida escolar futura dos estudantes. E que a formação docente e dos técnicos, nessa etapa do ensino, deve ser priorizada, assim como seus vencimentos de carreira – a fim de motivá-los a continuar exercendo seu trabalho.

O Plano Nacional de Educação prevê a expansão da formação profissional dos educadores de creche e pré-escola, inclusive em nível de pós-graduação, mas é preciso assegurar a efetividade da ação nos sistemas de ensino. E uma das alternativas consiste na oferta de bolsas de estudos aos profissionais do magistério (já habilitados e que queiram pós-graduar-se) e cursos de profissionalização técnica e/ou tecnológica para os/as demais trabalhadores/as da educação, inclusive na perspectiva de criar mais uma área de profissionalização, no contexto da educação infantil, amparada na 21ª Área de Apoio de Serviços Escolares, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 5/2005.

Ponto conflitante e que merece maior atenção do Poder Público, diz respeito ao enquadramento, na carreira do magistério, de profissionais de creches com formação de professor, que foram aprovados em concurso público de exigência equivalente ao cargo de professor e que tiveram suas carreiras substituídas ou extintas nas áreas da assistência ou proteção social – onde antes se vinculavam as creches. Mesmo sem deliberação de suas instâncias sobre o assunto, a CNTE entende que a questão deva ser resolvida tanto na esfera legal – com a máxima segurança jurídica – quanto da valorização profissional do magistério, respeitando os pressupostos da formação e do ingresso no serviço público. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou, em 2011, o Parecer CNE/CEB nº 7/2011, com orientações sobre esse tema específico, de modo que a CNTE entende que as administrações públicas devam, previamente, submeter o documento à apreciação jurídica para, em seguida, e diante das orientações do Parecer e da posição judicial, proceder (ou não) ao enquadramento dos profissionais de outros órgãos na carreira do magistério. Inequívoca, no entanto, é a necessidade de as creches serem espaços de atuação dos profissionais da educação – professores e funcionários.

Sobre o aspecto da carência de professores/as, registre-se que o número de docentes na creche, atualmente, é de 141.546 e na pré-escola 257.790. Grosso modo, caso o País atenda 100% as demandas reprimidas na educação infantil (8,97 milhões em creches e 1,06 milhão na pré-escola), seriam necessários mais 618,7 mil professores na etapa de zero a três anos e 58,3 mil na de quatro e cinco anos de idade. Essa projeção leva em consideração as atuais relações professores-aluno, que são de um para 14,5 crianças na creche e de um para 18,2 crianças na pré-escola. Caso se considere as orientações da 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae), a carência de profissionais será ainda maior.

O Brasil vive um momento importante de sua história, em que a pobreza começa a ser combatida com políticas públicas de inclusão socioeconômica. E os/as

trabalhadores/as em educação não têm dúvida que esse processo somente se consolidará com a inclusão de todos/as na escola pública de qualidade socialmente referenciada. Neste sentido, é muito importante que governos de todas as esferas administrativas e partidos políticos optem por valorizar os profissionais da educação, concedendo-lhes formação inicial e continuada, plenas condições para o exercício da profissão, jornada compatível com o trabalho de educar e dignidade salarial, respeitando o piso salarial profissional nacional do magistério, vinculado aos planos de carreira da categoria, e a remuneração condigna aos demais trabalhadores da educação.

Resumo dos desafios para a educação infantil:

- Universalizar as matrículas de creche (demanda potencial) e de pré-escola (com base na EC nº 59), observando-se os critérios de qualidade e equidade.
- Expandir a oferta de creche em tempo integral – hoje correspondente a 64% das matrículas
- Garantir a formação de nível superior aos profissionais do magistério e de nível técnico e/ou tecnológico aos demais trabalhadores, à luz das diretrizes do Conselho Nacional de Educação.
- Nivelar a relação professor-aluno nas redes de ensino, utilizando as orientações da 1ª Conferência Nacional de Educação: zero a dois anos (creche): seis a oito crianças por professor; três anos (creche): até 15 crianças por professor; quatro4 e cinco anos (pré-escola): até 15 crianças por professor.
- Superar a discriminação salarial e de formação dos/as educadores/as.
- Vincular as creches nas políticas educacionais e assegurar a contratação dos profissionais por concurso público de provas e títulos.
- Estabelecer segurança jurídica para o enquadramento na carreira do magistério, com base na Resolução CNE/CEB nº 7/2011, dos/as atuais trabalhadores/as de creches, regidos por carreiras de outros órgãos da administração pública ou que foram extintas.

Normas de publicação

A revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE – Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações, sobretudo na educação básica. Os artigos encaminhados devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos – *Retratos da Escola* publica artigos, análises de experiências, políticas, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).

c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.

d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro**: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de Apresentação Tabular", publicadas pelo IBGE. *Quadros:* identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. As *ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais
Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicación

La revista RETRATOS DA ESCOLA (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, documentos y reseñas.

Proceso de Evaluación - Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

a) El título y subtítulo del artículo.

b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).

c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.

d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro**: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: deben ser enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las "Normas para la Presentación Tabular", publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales
Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Projeto Gráfico
Esta publicação foi elaborada em 26 x 19,5 cm, com mancha gráfica de 20,5 x 13 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 90g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa
Tiragem: 6.000 exemplares
Gráfica Coronário.
Janeiro de 2012.

RETRATOS DA ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA

Ilustração de capa
Aprendendo brincando 01
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Recife, 2011

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009 ampliou a educação obrigatória para a educação de quatro a 17 anos, incorporando a pré-escola, o ensino fundamental e o médio. Englobou parte da educação infantil, ao definir que a pré-escola (quatro a cinco anos) deve ser universalizada até 2016.

A educação infantil de zero a cinco anos apresenta peculiaridades em sua identidade e na garantia do seu direito; na relação público e privado e na oferta (sobretudo na faixa dos zero aos três anos - a creche); nos desafios pedagógicos e de infraestrutura; e na formação de profissionais.

Algumas questões são atuais e pertinentes: Que implicações a obrigatoriedade trará para a educação infantil? Quais os seus principais desafios? Como deve ser a expansão da creche? Como resguardar a identidade, sem dissociar creche e pré-escola? Quais as condições objetivas desse processo formativo, garantindo padrão de excelência nas diversas experiências brasileiras?

As análises deste dossiê nos remetem à reflexão sobre essas e outras questões, indicando os elementos constitutivos das políticas da educação infantil, os processos de regulação subjacentes a eles, seus simulacros, limites e potencialidades.

Luiz Fernandes Dourado, Editor

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Filiada à CUT Brasil
CEA
Internacional da Educação