



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Guimarães, Célia Maria; Zauhy Girms, Gilza Maria  
Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 19-35  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061923003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

# Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?

*A curriculum for education and care of 0-5 year-old children?*

Célia Maria Guimarães<sup>1</sup>  
Gilza Maria Zauhy Garms<sup>1</sup>

## Resumo

Abordam-se neste texto momentos significativos da política e legislação nacional em relação à visão da criança, do currículo e do trabalho do professor de Educação Infantil, refletindo-se acerca dos avanços e desafios originados da legislação e das políticas nacionais para a Educação Infantil. Assinalam-se possibilidades de formação da identidade de professores e da creche/pré-escola e, por isso, ressignifica-se o cuidar-educar como qualificativo necessário para a construção de um currículo da infância, mas, sobretudo, para programas de formação de professores. Para concluir, propõem-se alguns pressupostos nascidos da trajetória e da política nacional de Educação Infantil. A intenção do artigo é oferecer contributos às reflexões em torno da identidade do professor e da creche/pré-escola brasileira sendo, por conseguinte, refere-se ao currículo capaz de imprimir a especificidade e a função da Educação Infantil brasileira.

**Palavras-chave:** Cuidar-educar. Currículo. Educação infantil. Política pública. Proposta pedagógica.

## Abstract

The present study approaches meaningful times in national policies and legislation related to the view of children, curriculum and Early Childhood Education teacher's work. It also reflects on the advancement and challenges originated from these national policies and legislation. Some possibilities of shaping teachers' identity as well as the corresponding identity of day-care centers/pre-schools are pointed out. Thus, the term care-educate is redefined as a necessary qualitative element in order to build a curriculum for children, but mainly for teacher qualification programs. Finally, some plans originating from the national Early Childhood Education policies are suggested. This article intends to offer contributory reflections about the identity of Brazilian Early Childhood Education teachers and day-care centers/pre-schools, therefore, reference is made to the curriculum that is able to provide the specificity and function suitable for Brazilian Early Childhood Education.

**Keywords:** Care-educate. Curriculum. Early childhood education. Public policies. Pedagogic proposal.

## Introdução

A etapa da Educação Infantil brasileira se encontra em processo de significativas mudanças.

Ao lado da ampliação de matrículas, ainda em número não suficiente para atingir as metas do Plano Nacional de Educação de 2001, surgem importantes inovações na maneira como se entende a função social e política

<sup>1</sup> Professoras Doutoras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciência e Tecnologia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, 19060-080, Presidente Prudente, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.M. GUIMARÃES. E-mail: <cmgui@fct.unesp.br>.

desse nível de ensino, a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novos encaminhamentos didáticos e formas alternativas renovadas sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm-se colocado nos embates da área, instigando os educadores à (re)significação de seu trabalho junto às crianças e suas famílias.

Essa perspectiva move à reflexão sobre alguns aspectos da política nacional para Educação Infantil, com o objetivo de iluminar a reflexão, quiçá, a proposição de pressupostos a serem considerados na proposta pedagógica e no currículo da creche/pré-escola. "A construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar-educar" (Kishimoto, 2003, p.410).

Nesta direção, a concepção de infância como categoria social ilumina a presente reflexão sobre atendimento infantil, currículo e proposta pedagógica.

Para Moss (2002), nos últimos anos tem se delineado uma ideia de criança, a saber: membro de um grupo social, agente de sua vida, embora ainda não o seja totalmente agente livre, coconstrutores do conhecimento, de identidade e cultura. Compreende-se a criança inserida na história e na cultura, daí o desafio de se construir um currículo que privilegie os fatores sociais e culturais relevantes para o processo educativo nos tempos atuais. A criança da Educação Infantil ainda vive a dependência do adulto e, ao mesmo tempo, é referida na literatura da área como ativa e produtora de cultura, além de sujeito de direitos, o que instiga a busca de respostas para questões, tais como: quais ações promovem os direitos infantis? Como conciliar a vulnerabilidade e a participação da criança? A este respeito, Sarmento e Pinto (1997, p.18, grifo dos autores) discutem que:

A tradicional distinção entre direitos de *protecção* (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos etc.), de *provisão* (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação etc.) e de *participação* (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições

em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os três *p*, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas) é o da participação.

Nessa direção, o entendimento de como é a criança, de como ela pensa e aprende, afasta-se da visão empirista, romântica ou racionalista e se volta para os princípios da perspectiva sociointeracionista, que concebe que a criança aprende com base em suas ações físicas e mentais, sobre o objeto de conhecimento (informações; explicações; pessoas; situações; objetos; instruções; temas de trabalho; fenômenos de seu próprio ambiente etc.). É agindo sobre os objetos, ao nível do real e das ideias, que o sujeito se organiza e pode transformar informações externas em conhecimento seu. Junta-se a isto a compreensão de que é numa dada cultura e momento histórico, em interação com adultos e pares, que são engendrados processos psíquicos fundamentais a construção de suas estruturas mentais e afetivas (Leontiev, 1978; Piaget, 1978; Wallon, 1979; Vygotsky, 1996).

Uma proposta pedagógica e curricular se efetiva em espaços e tempos, através de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. Por esta razão, espera-se que os adultos facilitem e promovam os processos de interação ativa da criança com pessoas e as coisas que promovam desenvolvimento e aprendizagem (Piaget, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Wallon, 1979; Vygotsky, 1996).

O que os teóricos referidos têm em comum e que interessa à discussão? Não se trata de misturar abordagens, mas de integrar uma compreensão alargada sobre a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem e o papel dos outros.

Para além das divergências, eles têm em comum algo que não pode ser subestimado: a ação do sujeito, tratada frequentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem [...]. Todos eles

pensam, cada um a seu modo, que a ação do sujeito tem um poder de determinação do processo e, portanto, tem um poder de determinação histórico-social [...] a ação tem um valor que transcende qualquer valor como capacidade constitutiva [...] das relações. Por isto é que devemos nos indignar e criticar todas as formas de passividade do sujeito por serem antinaturais, anti-humanas (e, por isso, antisociais), a começar pelas nossas didáticas (Becker, 2003, p.243).

A abordagem curricular precisa relacionar a visão de criança ativa às experiências e interações institucionais capazes de "Garantir equidade social, como quer a Constituição e a LDB, [...] que se defina a proposta pedagógica com a inclusão de todas as crianças, uma vez que tratamentos uniformes para públicos diversos acentuam a perigosa e injusta assimetria social" (Kishimoto, 2003, p.422). Uma educação compartilhada, em que adulto e criança tenham um papel que se diversifica no decorrer da interação. Porém, não é qualquer tipo de interação que ajuda a promover o desenvolvimento pessoal. Malaguzzi (1999, p.77) assevera: "[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade".

Katz (1999, p.49) ressalta que o conteúdo do relacionamento entre adultos e crianças deve se referir ao trabalho de interesse de ambos, a formulação e solução de problemas. "Um programa tem vitalidade intelectual se as interações individuais e grupais do professor evocam principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre seu trabalho e brincadeiras e uma sobre as outras [...]."

Desse modo, o currículo para Educação Infantil se distancia de um conjunto de disciplinas e conteúdos ou de um conjunto genérico de tudo o que acontece na creche/pré-escola. O delineamento, por consenso entre os profissionais, de um conjunto de indicativos orientadores das propostas cotidianas precisa ocorrer no bojo de uma (re)visão da concepção de criança/infância, da função da creche

e da pré-escola, bem como do papel do professor e da família em relação aos cuidados-e-educação.

Outro aspecto a serclareado é que uma proposta pedagógica é concebida como o plano orientador das ações do conjunto de profissionais da creche/pré-escola. Nesse sentido, para alcançar as metas indicadas na proposta pedagógica, a Instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b, p.1) -, é assim definido: "As práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças".

Identificado dessa maneira, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Desde a Constituição Federal de 1988, busca-se o campo específico da Educação Infantil, circunscrevendo sua terminologia, conceituando o que são suas instituições e focalizando seus objetivos relativamente ao direito à educação da criança e ao direito de mães e pais trabalhadores. Campos *et al.* (1995) argumentam que o atendimento em creches e pré-escolas, subordinado à área da Educação, representa avanço, ao menos no texto da Constituição, na direção da superação do caráter assistencialista, predominante nos anos anteriores à sua promulgação, em 1988.

A propósito, Rosemberg (2002) demarca quatro funções/objetivos historicamente atribuídos às Instituições de Educação Infantil e que podem, ou não, coexistir, ser complementares ou colidir: cuidado/ "guarda" de crianças enquanto suas mães trabalham fora ou estudam; educação/socialização da criança em espaços institucionais complementares à família; compensação de "carências", de diferentes naturezas, de crianças ou de seus familiares (econômicas, psicológicas, culturais, linguísticas); socialização, visando a projetos políticos nacionais (esforço de guerra,

desenvolvimento econômico, implantação/fortalecimento de ideologias).

Quase uma década adiante, no ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, que define a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família, além de reafirmar que a educação da criança de 0 a 6 anos<sup>2</sup> também é direito constitucional dos pais trabalhadores (Brasil, 1996b).

Hoje, no Brasil, das 12 milhões de crianças brasileiras com até 3 anos, menos de 20% estão matriculadas na Educação Infantil. Entre a população rural, essa taxa cai para 8%. Segundo dados oficiais, atualmente, 80% das crianças de 4 a 5 anos estão matriculadas em pré-escolas. Na população dos territórios rurais, esse número cai para menos de 60% (Holanda, 2011).

Coexiste o desafio: oferecer o acesso à educação desde os primeiros meses de vida a todas as crianças e atender a critérios de qualidade para o atendimento infantil (Campos & Rosemberg, 2009). Nesta direção, Kramer (2006, p.802) ressalta o desafio da diversidade imposta pelas diferenças territoriais brasileiras:

[...] propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. Um das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil do país, respeitando a diversidade?

Considerada prioridade pelo atual governo, a primeira infância ganhou metas específicas no Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em discussão no Congresso Nacional. O intuito é elevar o atendimento de 0 a 3 anos para 50% e universalizar o acesso dos 4 aos 5 anos até 2020.

Portanto, enfrentar tantos desafios significa buscar soluções e encontrar caminhos para possibilitar acesso e financiamento, participação da

família, qualidade do atendimento, proposta pedagógica/currículo; para viabilizá-los, tem-se como fundamento os avanços da legislação e a normatização.

Sabe-se que, hoje, uma criança não precisa ir para a creche/pré-escola só porque a mãe trabalha, mas porque o direito à educação, de crianças pequenas, resume-se em duas ideias fortes:

A busca na Educação Infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a ela não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero).

A adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, [...], uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras (Rosemberg, 2002, p.77).

Medidas que visam apenas à ampliação do acesso devem ser avaliadas com cuidado, pois criam falsas ideias sobre democratização da Educação Infantil; se a oferta de qualidade do atendimento infantil não beneficia as crianças, outros interesses estarão subjacentes e seguirão em direção contrária às ideias fortes referidas. Estas encontram defesa nas DCNEI (Brasil, 1999, 2009b), o documento mandatório brasileiro que dispõe sobre princípios e fundamentos para enfrentar a questão da qualidade do atendimento infantil, por meio da elaboração da proposta pedagógica da creche/pré-escola e da formação adequada de professores.

Os marcos legais, tais como o Direito Universal à Educação para crianças de 0 a 6 anos, reconhecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, a confirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na LDBEN de 1996, a

<sup>2</sup> A Lei nº 11.274/2006 altera a indicação original da LDBEN de 1996 e dispõe sobre a idade de 6 anos para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental e a ampliação, pelos sistemas de ensino, em mais um ano a duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010 (Brasil, 2006b).

incorporação, em 2006, da primeira infância nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e as DCNEI (Brasil, 1999, 2009b), demonstram a opção brasileira pela Educação Infantil institucionalizada, o que a distancia das práticas não formais de outrora e impõe maior qualidade do atendimento (Nunes & Corsino, 2009).

Todavia, em face da qualidade do atendimento infantil a ser conquistada, questões centrais “fecham” e “abrem” o debate. Dentre várias, destaca-se:

- A legislação e a regulamentação da Educação Infantil incorporam as novas descobertas científicas?

- As Instituições de Educação Infantil têm uma proposta pedagógica compatível com as novas concepções de criança, infância, creche, pré-escola, professor etc.?

- As interações e o brincar são considerados como eixos norteadores no processo de construção do currículo/propostas pedagógicas para infância?

- Quais são as exigências legais de formação de professores da Educação Infantil?

- Como a legislação/normatização se traduz na creche e na pré-escola, em termos de espaço físico, organização do tempo, formação do professor, proposta pedagógica, razão professor/criança etc.?

- Existem vagas para as famílias que demandam por creche ou pré-escola? Se a demanda é maior que a oferta, há crianças que não encontram vagas em creches e pré-escolas? As instituições têm lista de espera? Se apenas algumas crianças são admitidas, quais critérios são utilizados para admissão: sorteio, seleção? A forma é pública?

- As crianças menos favorecidas economicamente têm acesso a creches e pré-escolas menos qualificadas?

- Como as crianças que não têm acesso a instituições estão sendo educadas (pelos pais, pelos vizinhos, nas ruas, Organizações não-governamentais (ONG) etc.)? Quando se trata de alternativa de caráter coletivo, por exemplo, atendimento domiciliar de

crianças, qual a qualidade desse atendimento? Qual a formação dos profissionais que se ocupam dessas crianças? Que conhecimentos têm sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância dessa fase da vida? (Organização das Nações Unidas, 2003).

Em suma, sem o aporte de recursos materiais e financeiros, a possibilidade de garantia aos direitos da criança praticamente inexiste.

A rigor, é nesse cenário de questões a serem respondidas que se justifica a formação profissional. As modificações dispostas pelo ordenamento legal à história da Educação Infantil brasileira revelam uma característica persistente: “Nas primeiras creches, as profissionais assumiam uma personagem que podemos nomear como pajem/mãe. Nos primeiros jardins de infância, a personagem era a professora” (Santos, 2005, p.93). Aspecto a ser considerado nos processos formativos, pois se comprehende que as concepções e conhecimentos construídos pelos professores sobre o que é cuidar e educar, sobre como tal binômio se traduz nas relações cotidianas da Educação Infantil, se concretizam no currículo e na proposta pedagógica presentes nas Instituições de Educação Infantil das diferentes regiões brasileiras.

### **A creche cuida e a pré-escola educa?**

A Educação Infantil, no Brasil, conta com mais de um século de história de cuidado e educação extradomiciliar, contudo, somente no final do século XX foi proclamada como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (Nunes *et al.*, 2011).

No decorrer das décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do País, aliado à pressão dos movimentos sociais em razão da demanda gerada pela inserção da mulher no processo de produção, impulsionou a ampliação do atendimento educacional às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Contudo, a esta altura, não havia legislação educacional específica para essa faixa etária.

Nesse período, no Brasil, a ideologia da educação compensatória imperava com *status de*

panaceia na resolução de carências infantis de diversas ordens. Nunes (2006, p.15) resume o cenário da época:

As políticas educacionais da década de 1970, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, pautaram-se na educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. [...] documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Paralelamente, a insuficiência de investimento e de recursos financeiros provocou a expansão de formas alternativas de atendimento sem critérios relativos à infraestrutura, juntamente com a não exigência de escolaridade das mulheres, em sua maioria, denominadas crecheiras, pajens, babás, auxiliares etc. Esse quadro, como afirma Oliveira (2002, p.79) “[...] reflete as múltiplas contradições da organização econômica, política e social do País, em que coexistem crescimento com miséria e desemprego, havendo desigual uso dos bens sociais, como o acesso às oportunidades de educação, pelas diferentes camadas sociais”.

Nesse período, os debates sobre a função da Instituição de Educação Infantil se exacerbaram, alavancando reflexões acerca da necessidade de proposta pedagógica para Educação Infantil. Esse contexto configura-se numa reação às propostas de cunho assistencialista existentes até então, marcadas por uma pedagogia de orientação preconceituosa da pobreza, uma educação mais moral do que intelectual. Desse modo, a defesa do atendimento de concepção assistencialista ou educativa, em creches e pré-escolas, manteve-se subordinada à classe social das crianças brasileiras.

À medida que a expansão da Educação Infantil ocorria, respaldada na meta de atenuar carências sociais, esta, ao conquistar um espaço institucional próprio, especificamente aquele destinado à criança de 4 a 6 anos, contamina-se pelo espaço mais próximo

- o modelo de Escola destinado às crianças maiores e, ao fazê-lo, adota o processo de “escolarização” como prática educativa. Tal ocorrência reforçou o trabalho pedagógico e as propostas curriculares caracterizadas, sobretudo, pela ausência de identidade própria.

A Educação Infantil convive, desde então, com uma contradição, ora traduzida por meio de práticas de maternagem - o cuidar -, especialmente os cuidados físicos em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes - o educar -, direcionadas à idade de 3 até os 6 anos. São contradições que reforçam o contingente que, historicamente, atua na área sem formação específica. A esse respeito, Rocha (1999, p.62) ressalta que:

[...] enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. [...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [...].

No início dos anos de 1980, impulsionada pela expansão do atendimento infantil, surge a necessidade de currículo, primeiro para pré-escola e, posteriormente, para a creche. Todavia, a Educação Infantil brasileira tem sua gênese caracterizada pela dissociação de uma intencionalidade educativa explicitada, com toda clareza, num currículo próprio para a faixa etária (Corsino, 2009).

Contudo, a década de 1980 terminou com uma nova perspectiva - a Constituição Federal de 1988 -, que passa a proclamar a cidadania da criança, elevada ao *status* de sujeito de direitos, conforme pode ser observado no artigo 227, que determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à

liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, *online*).

A Constituição Federal de 1988 anunciou, ainda, para as crianças e seus pais, a creche e pré-escola como direito e definiu sua natureza educativa em superação ao atendimento de cunho assistencial, focado nos cuidados físicos - alimentação e higiene.

A década de 1990 iniciou-se sob a proteção do Estado ante o direito da criança à educação. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, explicita as conquistas da Constituição de 1988, reafirma esses direitos e estabelece mecanismos de participação e controle social na elaboração e na implantação de políticas para a infância.

Nesse contexto, incorporando essas premissas constitucionais, o Ministério da Educação (MEC) - aprovou, em 1994, a "*Política Nacional de Educação Infantil*" (Brasil, 1994), documento que define diretrizes gerais, sintetizadas em princípios que conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; integram creches e pré-escolas que se diferenciam apenas pela faixa etária; particularizam a ação da Educação Infantil como complementar à família, integrando a educação ao cuidado; ressaltam a ação educativa, através de especificidades do currículo e da formação do profissional; e estabelecem normas para o acolhimento de crianças com necessidades especiais.

O referido documento propôs objetivos cujo desdobramento culminou, anos depois, na publicação pelo MEC, em 2006, do documento "*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*", que anunciou a necessidade de formação profissional para atuação em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2006a).

Com base nas políticas descritas e nas reflexões em torno da construção da LDBEN de 1996, o MEC, em 1995, fixou a melhoria da qualidade da educação às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais

objetivos e, para tanto, indicou metas de ação, as quais deveriam oferecer incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promover a formação e a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas; dar apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e promover a criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Ressalte-se que a atenção à qualidade da Educação Infantil se inicia a partir da década de 1990, com a divulgação de resultados de pesquisa e dos vários documentos mencionados.

O termo *qualidade* foi e será utilizado neste texto, na maioria das vezes, vinculado ao atendimento da criança na Instituição de Educação Infantil, como também à proposta pedagógica e ao currículo que orienta (ou deveria orientar) tal atendimento. Por essa razão, é necessária a coerência entre a concepção de qualidade e a elaboração do currículo para a creche/pré-escola.

A discussão de qualidade geralmente surge quando o objetivo é analisar as condições do atendimento às crianças e a formação dos professores para Educação Infantil. Campos *et al.* (2006) demonstraram que, mesmo diante das prerrogativas para o atendimento, emanadas do ordenamento legal, há a permanência de distanciamento entre as metas legais e a realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

Há uma diversidade de definições para qualidade, subordinadas ao momento histórico, às ideologias, aos valores, às concepções de como a criança pensa e aprende, às afiliações políticas das pessoas, às suas tradições, aos interesses, aos papéis assumidos nas instituições, entre outros aspectos intervenientes. A compreensão do que é qualidade varia de acordo com o contexto e suas necessidades específicas (Oliveira-Formozinho, 2001; Craidy, 2002).

Oliveira-Formozinho (2001) alerta que, ao lidar com os indicadores de qualidade e com resultados, não se pode ceder ao desejo comum, nos tempos modernos, de pensá-los como universais, possíveis

de serem medidos com precisão por meio de critérios definitivos e infalíveis, garantidores de certezas, ordem, segurança. O conceito de qualidade apresenta caráter contextual, é complexo, plural e se relaciona ao processo (Kishimoto, 2003).

Relativamente ao atendimento na Educação Infantil, o MEC propôs, em 2006, os parâmetros nacionais de qualidade, nos quais o conceito de qualidade comparece assim sintetizado:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006c, p.24).

Em 2009, em continuidade à política de atendimento na Educação Infantil, o MEC divulgou os seguintes indicadores de qualidade: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009a). O objetivo foi oferecer elementos para avaliação das condições de atendimento das crianças, além de fomentar a reflexão sobre as propostas curriculares para a etapa da Educação Infantil.

A compreensão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil são condições para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria. A clareza sobre a qualidade desejada e sobre o currículo específico da Educação Infantil subjaz à constituição da identidade desse nível de ensino, bem como da identidade do adulto a ser formado para nele atuar como professor.

A propósito do tema, cabe lembrar que a LDBEN de 1996 regulamenta os princípios constitucionais referentes à educação e determina que a Educação Infantil - creches e pré-escolas -, passa a ser a primeira etapa da Educação Básica e, como tal,

precisa integrar-se ao sistema de ensino. Preconiza, ainda, o atendimento à criança em relação à integração dos cuidados e à educação e a finalidade da Educação Infantil, “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996b, p.27833). Kuhlmann Júnior (1999, p.60, grifo do autor), trata da função da creche/pré-escola e traz a criança para o centro das decisões pedagógicas:

A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de *cuidado-e-educação*, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Nessa perspectiva, a Instituição de Educação Infantil merece currículo próprio, independentemente da não obrigatoriedade com respeito ao primeiro nível da Educação Básica, no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 dispõe, pela primeira vez, que os responsáveis pelo trabalho com as crianças em creches e pré-escolas serão professores, com a exigência mínima de formação de nível médio em escolas normais, propondo como desejável a formação em nível superior (Craidy, 2002). Anuncia que a creche precisa ser dirigida por profissional habilitado em Educação, buscando contribuições de outros profissionais com formação em áreas diversificadas para que, em equipe, possam elaborar metas básicas e tarefas partilhadas coletivamente. Este se constitui em um outro aspecto que remete à necessidade da existência de um currículo específico, orientando o trabalho dos professores e gestores.

Craidy (2002, p.59) enfatiza: “Resoluções posteriores do Conselho Nacional de Educação

reafirmam sempre a importância da integração das políticas de educação, saúde e assistência, já que a criança é a mesma para as diferentes políticas". Em decorrência, chama a atenção sobre o equívoco em se afirmar que, após a inclusão das creches e pré-escolas no sistema de ensino, elas se transformaram em instituições educativas. Reitera que sempre foram instituições educativas, uma vez que não é possível cuidar sem educar e vice-versa. O que há de novo é a necessidade de se construir projetos pedagógicos de qualidade para todos - crianças e profissionais.

O ordenamento legal da década de 1990 em diante, como afirma Oliveira (2002), traz consigo novas implicações para a área. Decorrências que podem se constituir em obstáculos a serem ultrapassados relativamente ao distanciamento entre as concepções e crenças dos profissionais e a criança, sujeito de direitos, dos documentos oficiais; ao descompasso entre as expectativas legais sobre a profissionalização dos profissionais da educação da infância e ao estabelecimento de critérios de qualidade ao atendimento infantil pelos sistemas de ensino e as políticas públicas.

Desde sua promulgação, a LDBEN/1996 sofreu regulamentações por meio de diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Essas regulamentações procuram se referir ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais, ao incluírem as instituições de Educação Infantil e à formação inicial do profissional em nível médio e superior.

A formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil brasileira recebeu apoio por meio da publicação, em 1998, do MEC, mas por iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), dos "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil". Nesse mesmo ano, o "Referencial Curricular Nacional

*para a Educação Infantil*" (RCNEI) (Brasil, 1998) foi divulgado com o propósito de oferecer um conjunto de referências e orientações pedagógicas, sem, contudo, constituir-se como base obrigatória à ação dos professores. Concomitantemente, o Conselho Nacional de Educação divulgou, em 1999, as DCNEI, de caráter obrigatório, que, por meio de princípios, fundamentos e procedimentos, orientariam os sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas destinadas às Instituições de Educação Infantil. Em 2009, esse documento passou por revisão (Brasil, 2009b). Em continuidade à política de diretrizes e normas, no ano de 2005, o MEC definiu a "*Política Nacional de Educação Infantil*", que veiculou diretrizes, objetivos, metas e estratégias, contemplando e incorporando as produções na área.

Assim sendo, as DCNEI, dado seu caráter mandatório, deveriam ser respeitadas, em âmbito nacional, na elaboração das propostas pedagógicas, em observância aos seguintes princípios contidos no seu Art. 6º:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009b, p.18).

Por esse instrumento legal, a elaboração das propostas pedagógicas deveria ocorrer, conforme dispõe o Art. 4º, tendo em vista:

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, ques-

tiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, p.18).

A análise da trajetória da Educação Infantil brasileira demonstra que ela assumiu e ainda assume diferentes funções, muitas vezes, simultaneamente, ora predominantemente assistencialista, ora com caráter compensatório e ora com características educacionais. A concepção de criança, por sua vez, passou por transformações que conduziram ao surgimento de inúmeras interpretações sobre como proceder no atendimento de crianças, em creches e pré-escolas. Por outro lado, um número significativo de profissionais sem certificação para atuar nesse nível de ensino construiu um saber-fazer próprio, impregnado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais. Trata-se de um cenário repleto de desafios, tais como conciliar essa realidade desordenada e o dever de elaborar “[...] Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/ lingüísticos e sociais da criança, como base no entendimento que ela é um ser completo, total e indivisível” (Brasil, 1999, p.11).

Nunes (2006, p.16), afirma que, a partir dos anos 2000, a etapa da Educação Infantil passou a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea:

[...] caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais. O serviço educacional é direito da criança, dever do Estado e opção dos pais. Pontos cruciais para este serviço são formulados no âmbito dos movimentos, em consonância com a produção teórica sobre a criança de 0 a 6 anos: (I) engloba o educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos de forma integrada e indissociável; (II) não é freqüentado por crianças com mais de sete anos de idade; (III) é concebido como um serviço público que atende aos direitos da criança e da família; (IV) responde ao princípio

de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos; (V) os critérios para admissão de crianças são democráticos, transparentes e não discriminatórios; (VI) o currículo respeita e valoriza as características culturais da população atendida; (VII) estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos; (VIII) prevê a gestão democrática dos equipamentos, com a participação das famílias e da comunidade.

Para atender a esta perspectiva emergiu a expectativa por profissionais com formação específica, para fundamentar e definir um novo fazer educacional.

[...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento [...]. No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para formação do profissional de Educação Infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (Barreto, 1994, p.11).

Diante do exposto, no processo de construção de um currículo específico para a creche/pré-escola, há a pertinência da discussão da proposta pedagógica, pois, ao delineá-la, é preciso reconhecer que a sociedade é desigual. Assevera Kramer (2003, p.54): “Tenho defendido a posição de que todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças”. Mas, contestar a desigualdade não se confunde com denunciar o não reconhecimento das diferenças. Para Kramer (2003), é importante enfatizar tal distinção porque a desigualdade pode alcançar a total falta de igualdade; o não reconhecimento das diferenças pode significar a discriminação e a exclusão, o que ofende o direito de todas as crianças à educação e aos cuidados.

Pode-se, por conseguinte, inferir que toda proposta pedagógica na Educação Infantil deveria afirmar a igualdade, compreender que as crianças são cidadãos de direitos, possuem diferenças e especificidades que necessitam ser reconhecidas.

### O fazer cotidiano guiado por um currículo delineado segundo a especificidade da educação e do cuidado da criança

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura (Nunes, 2006, p.16).

A defesa sobre a formação de qualidade, o atendimento de qualidade, a construção de identidade própria do professor não poderia se reduzir à retórica, sem a elaboração da proposta pedagógica e do currículo para a Educação Infantil. Não se pactua com a concepção prescritiva que historicamente a palavra *currículo* carrega a exemplo da visão de Tyler (1974, p.1) no clássico *"Princípios Básicos de Currículo e Ensino"*, (década de 1940), em que propõe "[...] desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional". A base racional proposta centra-se em quatro questões fundamentais que, respondidas, permitem a elaboração de qualquer currículo ou plano de ensino: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como se pode ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Pode-se dar o primeiro passo por meio da reflexão sobre a visão e a postura em face da criança e do atendimento oferecido no decorrer dos tempos.

No Brasil, a exigência de um currículo para a Educação Infantil ocorre entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, primeiramente para a pré-escola e, posteriormente, para a creche. Essa exigência foi tomando contornos direcionados à Educação Infantil, nos momentos precedentes e posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 1996, um diagnóstico realizado pelo MEC sobre propostas pedagógico-curriculares vigentes nas unidades da federação demonstrou que, entre os problemas identificados em algumas propostas, pode-se citar a falta de clareza e de consistência em certas concepções, insuficiente descrição da "clientela" e de como as propostas atendem às suas características, além de pouca explicação das estratégias de implementação. Evidenciaram-se os que parecem ser os maiores desafios nesta direção: a dificuldade de viabilizar uma maior participação no processo de elaboração daqueles que irão implementá-las e, mais grave ainda, a deficiente formação dos professores e gestores, para transformar em prática os pressupostos estabelecidos nos documentos. Dentre outros problemas, foram observadas a insuficiência e a inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros), a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, com a separação entre as funções de cuidar e educar, e a pouca efetividade dos planos e propostas pedagógicas, na orientação do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Com relação ao segmento específico da creche, o diagnóstico revelou que a qualidade estava ainda mais comprometida.

Diante desse quadro, o MEC publicou, em 1995 e posteriormente em 2009, o texto e o vídeo elaborados por Maria Malta Campos e Fúlia Rosemberg, intitulados *"Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças"*, com o objetivo de subsidiar ações em organizações que atuam nesse segmento. O documento apresenta critérios de avaliação do atendimento infantil, balizadores da construção de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 1995; Campos & Rosemberg, 2009).

Pelo exposto, pode-se afirmar que, nos últimos 40 anos, foi possível identificar 3 jurisdições de elaboração de um projeto educativo para a área: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos concernentes à criança pequena. É no contexto de cada uma dessas instâncias que se revela, de maneira diversa, o

desagrado com o projeto vigente, ao mesmo tempo em que são engendradas ações no sentido de promover estudos sobre o trabalho pedagógico, formar o profissional e sustentar uma política pública coerente com os avanços da área.

Para consolidar uma atuação qualificada com relação à criança pequena, destacam-se alguns aspectos: a necessidade de intensificação dos esforços dos profissionais na direção da construção da identidade própria e do seu reconhecimento por meio de uma formação especializada; o imperativo de adoção pelos representantes do poder público de uma concepção atualizada da Educação Infantil. Aspecto fundamental ao esclarecimento sobre o trabalho pedagógico, nesse âmbito, através da tradução das novas proposituras legais em normas, regras e prioridades; a academia, na pessoa dos especialistas, precisa continuar à busca da crescente consistência teórica e das bases científicas para um trabalho pedagógico que corresponda à especificidade da criança e da sua infância.

O nível de articulação entre as três instâncias se reflete nas propostas de currículo para a Educação Infantil brasileira, que, por sua vez, retratam contornos diversos, manifestados na heterogeneidade das propostas pedagógicas existentes. As diferenças territoriais constituem um dos aspectos cruciais da discussão curricular.

Entretanto, há de se garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil. Mas, "Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa, étnicas, culturais, raciais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades?" (Brasil, 1996a, p.9). Sobre isto, parece importante partir da reflexão sobre as concepções que subjazem a trajetória histórica do atendimento infantil no Brasil; atentar para concepções e práticas educativas decorrentes de paradigmas educacionais e curriculares contrários ao que proclamam os documentos oficiais e aos resultados das pesquisas científicas da área; considerar criticamente as DCNEI (Brasil, 1999, 2009b); explicitar os fundamentos epistemológicos sobre como é que a criança pequena pensa e aprende/se desenvolve etc.

Ainda a este respeito, Katz (1999, p.38) propõe os projetos como parte do currículo da primeira infância e explica:

As crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem, entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, idéias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas. [...] o trabalho com projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo.

A proposta de Katz (1999) encontra resonância em Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008) entre outros, especialmente porque, talvez, por este caminho se consiga superar o paradigma disciplinar de currículo. Aspecto a ser aprofundado em outro texto pela possibilidade anunciada.

Nesta perspectiva, a construção de um projeto de atendimento da Educação Infantil brasileira capaz de responder a tal desafio passa pela construção da proposta pedagógica que é o plano orientador das ações da instituição, além de definir as metas pretendidas para o desenvolvimento e as aprendizagens que se querem promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser compreendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se entrecruzam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças. Como afirma Goulart (2007, p.9):

O compromisso com o conhecimento, produto da formação científica e artística na docência para a infância, favorecerá a construção de uma pedagogia capaz de formar o cidadão de pouca idade centrada em ações integradoras do ser, tais como o brincar, ação humana em que o pensar e o fazer podem não estar dissociados, desde que a intencionalidade educativa do adulto profissional assim o deseje.

O entendimento da Educação Infantil como ambiente educativo significa vincular "[...] o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a idéia de aluno, de aula e conceba o sujeito-criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se" (Corsino, 2009, p.9).

Vale ressaltar que vários estudiosos situam a primeira infância como etapa privilegiada da construção das estruturas básicas de pensamento, período em que se iniciam os mecanismos de interação com o ambiente e com a sociedade, e que se elabora a identidade social e pessoal (Piaget, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Wallon, 1979; Vygotsky, 1996).

A trajetória histórica do atendimento infantil e os avanços proporcionados pela política nacional da Educação Infantil, até o presente momento histórico, elevaram a Educação Infantil à condição de primeira etapa da Educação Básica, contudo, esta se defronta com a urgência da constituição de sua identidade. Para que a identidade em construção apresente características próprias, é preciso tomar como ponto de partida o compromisso com a singularidade do processo de "humanização" a ser iniciado na Educação Infantil (Leontiev, 1978). Urge conceber o currículo da Educação Infantil a partir de alguns pressupostos que a política de atendimento a criança pequena permite inferir. Sendo assim, pressupõe-se que:

- O centro das decisões é a criança-sujeito de direitos.
- É preciso delimitar o que é específico da Educação Infantil: cuidar e educar integradamente, num ambiente que considera as necessidades e interesses próprios da faixa etária, como, por exemplo:

a movimentação do corpo, a brincadeira, a interação com adultos e pares, a expressão e representação nas suas diferentes modalidades, a ampliação de seu conhecimento do mundo natural e social, o acesso à cultura, tempos, espaços e materiais que promovam desenvolvimento intelectual, motor, afetivo, social etc.

- A criança desenvolve suas estruturas mentais, constrói conhecimentos e se constrói como sujeito, com base em suas ações e na reflexão que faz sobre as consequências de suas ações, interagindo com outras pessoas adultas e crianças.

- A criança é concebida como cidadão, sujeito de direitos, pessoa com capacidade de pensar e de aprender, singular em seus modos de fazê-lo, o que eliminaria, de vez, as possibilidades de continuidade da tendência de copiar propostas e rotinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- A criança é inteligente e capaz, porém, ainda depende do adulto para realizar vários tipos de atividades. Por essa razão, precisa do apoio e incentivo do adulto, em suas iniciativas. Precisa de auxílio e orientação nas suas necessidades de saúde, segurança, alimentação, higiene e bem-estar geral.

O espaço físico se organiza para favorecer a interação com o outro, com os objetos e a cultura.

- A rotina diária precisa oferecer segurança e estruturar as ações da criança, no tempo de permanência na creche/pré-escola, sem ser rotineira e desprovida de sentido.

- Espaço e tempo se organizam com o objetivo de oferecer muitas possibilidades de agir e de experimentar, sozinho e com outros, jogando, brincando, imaginando e criando.

- A autonomia moral e intelectual é concebida como princípio básico das propostas e das interações com a criança.

- O professor seleciona, organiza e dispõe objetos, materiais e propostas, e intervém com a intenção de ampliar a curiosidade e as possibilidades investigativas da criança.

- As propostas e as ações se respaldam numa clara intencionalidade educativa, iluminada por reflexões éticas, estéticas e epistemológicas.

- As famílias das crianças precisam fazer parte das decisões e ações.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo [...] acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009b, p.18).

### **Considerações Finais**

A Educação Infantil é um campo em (re)construção de conquista recente na legislação brasileira e certamente é um avanço incluí-la na Educação Básica, mesmo que de atendimento não obrigatório. O desafio a enfrentar é a definição sobre qual é a infância à qual deve-se reportar, sobre quais são as instituições e as culturas que foram produzidas, geradas nesses caminhos e, principalmente, sobre o professor de crianças, seus saberes e identidades.

No caso do presente texto, indica-se a necessidade da melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças brasileiras em instituições de Educação Infantil, melhoria que incide diretamente sobre a formação do profissional, para que este, por meio de um currículo e da proposta pedagógica, faça valer o direito social e humano das crianças de serem educadas e cuidadas e, em acréscimo, de viverem plenamente a infância.

A propósito das reflexões referidas, busca-se resposta “para que” serve a Educação Infantil.

É premente nesta faixa etária dar “suporte” às demandas afetivas para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos que permitem a elaboração da autopercepção, condição necessária para a sobrevivência saudável da criança. O carinho, a atenção e a disponibilidade incondicional dos adultos responsáveis por proporcionar interações sociais que

inserem as crianças na cultura se torna viável desde que as atividades propostas nas instituições de Educação Infantil se direcionem ao cuidado e à educação de maneira simultânea.

Outrossim, pesquisadores da área vem defendendo há tempos que formar professores via pacotes, cursos esporádicos, fortuitos, não resulta em mudanças significativas, nem do ponto de vista da progressão da carreira profissional, nem do ponto de vista pedagógico.

Nessa perspectiva, os processos de formação de professores devem ser concebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se almeja implantar; um dos caminhos indicados para o professor ser protagonista de seu processo formativo. Faz-se essencial definir que a formação é necessária não apenas para aperfeiçoar a ação profissional e a prática correspondente, mas é direito de todos os professores. Essa condição se encontra explícita nas *“Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”* de 1999 e de 2009.

Estar continuamente se formando e, se possível, se (trans)formando. Isso requer que os formadores de professores tenham consciência de seu próprio inacabamento e, por consequência, compreendam que existem saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Conceber, perceber os saberes e valores dos profissionais, a partir da visão de sua perspectiva social, sua etnia, sua história de vida e trabalho efetivo é a forma simples e espontânea que permeia uma proposta de formação e em que residem, também, nesse aspecto, sua força e possibilidade de sucesso.

O eixo orientador necessita ser a ação prática vinculada à reflexão crítica, elegendo a linguagem como fator essencial que permita reflexão, interação e mudanças dos processos de formação em ambientes de multiplicidade de vozes e aquisição da palavra.

Compreender melhor o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem significa ir além do espaço do saber fazer, exige inseri-lo no campo das políticas públicas e dos movimentos

sociais que historicamente têm contribuído com as conquistas e também ensinado a todos.

Valorizar os conhecimentos e saberes da experiência que as crianças já possuem e garantir sua ampliação é papel dos profissionais responsáveis por ela. Para tanto, é necessário “olhar” o educador como protagonista, como agente construtor desse contexto, e dessa ótica percebê-lo como capaz de refletir sobre sua ação e ressignificá-la se for o caso. Ao fazê-lo, pode não só alterar suas ações educativas intencionais do ato de cuidar e do educar, bem como provocar mudanças nos contextos institucionais em que elas são produzidas. As mudanças em educação não dependem, certamente, apenas das vontades individuais, mas somente podem ocorrer se os profissionais da educação se apropriarem da sua própria prática da qual são sujeitos. Implica, portanto, ter oportunidade de rever-se como pessoa e como profissional, sem a qual as mudanças não passarão de “reformas técnicas” destituídas de qualquer significado.

E está evidente que o sentido das transformações é o de uma nova qualidade do educar e do cuidar, proporcionada por uma visão humanista e democrática, desde a organização curricular, passando pelas relações interpessoais, atingindo a esfera do político e social em sentido amplo.

Este processo, contudo, é de responsabilidade de todos.

Em suma, todo currículo e proposta pedagógica têm uma história, e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de forma central, sobretudo quando propicia oportunidades de pensar no percurso vivido e de refletir sobre a prática realizada. A história narrada e o (re)pensar sobre a prática vivida permitem, por meio dessa ação, que o objeto penetre na subjetividade do sujeito e assim possilite que ela aja no sentido de perceber este objeto, tendo propriedade de força, parte essencial dos processos de formação. O caminho didático que se constitui numa das possibilidades de formação que se defende é capaz de (re)significar o cuidar e o educar. Faz-se necessário neste momento exigir, em função de direito legítimo à formação profissional

docente num contexto em que a educação de crianças pequenas deixa de ser tutelada e assume também ser um direito da criança. No que diz respeito aos cursos de formação docente, o pedido impertinente se dirige à busca de uma nova interpretação para os novos olhares e leituras de infância que requerem procurar ver a múltipla presença delas.

A esta altura, abrem-se questões para um outro texto: a formação dos professores e os projetos propostos para sua formação; a discussão a ser referenciada nas peculiaridades de apreensão da realidade, de conhecimento e de apropriação/elaboração de significados pela criança de 0 a 5/6 anos de idade. O alerta sobre a necessidade de reformulação relativamente às áreas do conhecimento ou conteúdos disciplinares da formação de professores se faz pertinente, uma vez que são os professores os responsáveis pela transmissão e produção do conhecimento no ambiente educacional. Isto exige que os projetos de formação devam enfatizar os paradigmas epistemológicos e ontológicos que subjazem às relações pedagógicas que denuncia determinadas concepções do que é o conhecimento e as implicações teóricas advindas destes envolvimentos epistemológicos e do que deve ser a formação do professor de crianças.

Nesse sentido, a formação do profissional é ainda um desafio ao atendimento de qualidade na Educação Infantil, no Brasil, nomeadamente para (re)qualificar as práticas pedagógicas existentes.

Muitas instituições de Educação Infantil apresentam-se reféns de modelos considerados impróprios como instrumentos de educar e cuidar e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Sabe-se que esse quadro se deve em parte à longa tradição assistencialista, em especial voltada à constituição da creche, o que certamente dificultou a construção de propostas pedagógicas mais direcionadas às concepções promotoras do desenvolvimento infantil.

Há ausência de uma política de formação de professores voltada para as especificidades da infância, assente numa explicitação clara de atribuições, particularmente em relação às crianças de 0 a 3 anos.

Em contrapartida, tem-se hoje instituições que caminham na concretização dos avanços legais e teóricos quanto à consideração da criança como centro do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos. Outras instituições podem também trilhar o mesmo processo de (re)significar práticas, desconstruir crenças sobre a criança e sobre concepções acerca do que a criança pode ou é capaz de aprender.

Afinal, não somente as crianças se apropriam de uma cultura e a constroem, enquanto sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, mas também seus professores se inserem no processo de, também eles, se constituírem sujeitos e construtores de sua profissionalidade.

## Referências

- Barbosa, M.C.S.; Horn, M.G.S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Barreto, A.M.R.F. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p.11-15.
- Becker, F. Vygotsky versus Piaget ou sociointeracionismo e educação. In: Barbosa, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p.233-247.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 7 maio 2013.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.
- Brasil. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995.
- Brasil. Ministério da Educação. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC, 1996a.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996b. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1999.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006a.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 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*, 7, fev. 2006b. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2006c.
- Brasil. Ministério da Educação. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC, 2009a.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 2009b. Seção 1, p.18.
- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University, 1979.
- Campos, M.M.; Füllgraf, J.; Wiggers, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.87-128, 2006.
- Campos, M.M.; Rosenberg, F. *Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC, 2009.
- Campos, M.M.; Rosenberg, F.; Ferreira, I.M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- Corsino, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- Craidy, C.M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Machado, M.L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.
- Goulart, F.A.L. Para uma pedagogia da infância. *Revista Pátio*, ano 5, p.6-9, 2007.
- Hernández, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Hernández, F.; Ventura, M. *A organização do conhecimento por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Holanda, J. Retratos da infância. *Revista Educação*, ano 15, n.71, p.24-37, 2011.
- Katz, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.37-55.

- Kishimoto, M.T. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: Barbosa, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p.403-432.
- Kramer, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: Bazilo, L.C.; Kramer, S. (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p.51-81.
- Kramer, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. *Educação & Sociedade*, v.27, n.96, p.797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2012.
- Kuhlmann Júnior, M. Educação infantil e currículo. In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p.51-66.
- Leontiev, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- Malaguzzi, L. Historia ideias e filosofia básica. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.59-104.
- Moss, P. Para além do problema com qualidade. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-26.
- Nunes, M.F.R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *Salto para o Futuro*. 2006. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>. Acesso em: 3 maio 2011.
- Nunes, M.F.R.; Corsino, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: Corsino, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.15-32.
- Nunes, M.F.R.; Corsino, P.; Didonet, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: MEC, 2011.
- Oliveira, Z.M.R. Creches no sistema de ensino. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.
- Oliveira-Formozinho, J. A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição. In: Oliveira-Formozinho, J.; Formosinho, J. (Org.). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho, 2001. p.166-176.
- Organização das Nações Unidas. *Fontes para a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Piaget, J. *Onascimento da inteligência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- Rocha, H.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- Rosemberg, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-78.
- Santos, M.O.V. A identidade da profissional da educação infantil. In: Guimarães, C.M. *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.87-101.
- Sarmento, M.J.; Pinto, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Sarmento, M.J.; Pinto, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p.7-28.
- Tyler, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- Vygotsky, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.
- Wallon, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1979.

Recebido em 9/4/2012, represtado em 13/6/2012 e aceito para publicação em 6/9/2012.