



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Brasil

de Sousa Soares, Ademilson  
A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade  
Práxis Educativa (Brasil), vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 511-532  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438284013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade

### Childhood education in the public education sector: for a quality educational project

### La educación infantil en la red pública de enseñanza: por un proyecto pedagógico de calidad

Ademilson de Sousa Soares\*

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre políticas públicas voltadas à Educação Infantil, projetos de formação de professores e pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança e infância. O texto problematiza aspectos da expansão de vagas na rede pública de Educação Infantil e propõe reflexões sobre a qualidade dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições que atendem às crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade. Esta pesquisa é de natureza teórica e utiliza-se da revisão de literatura como principal procedimento metodológico. Os resultados obtidos revelam a necessidade de que a expansão quantitativa da Educação Infantil não ocorra em prejuízo de projetos pedagógicos de qualidade que dependem, dentre outras coisas, da participação das crianças e das famílias, de infraestrutura física adequada, da valorização dos profissionais mediante pagamento do piso salarial e da formação compatível conforme exigências expressas na legislação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Expansão quantitativa. Qualidade da oferta.

**Abstract:** This paper is part of a broader research project on public policies geared towards childhood education, teacher training projects and epistemological assumptions for, with and about child and childhood. This text discusses aspects of the expansion of the number of public sector primary education places and reflects on the quality of the educational projects run by the institutions that serve children aged from zero to five years and eight months old. This research is of theoretical nature and uses a review of the literature as the main methodological procedure. The results obtained reveal that the need for the quantitative expansion of early childhood education does not occur at the expense of educational quality projects that depend, among other things, on the participation of children and families, adequate physical infrastructure and the appreciation of professionals through the payment of the wage floor and training according to the requirements set out in the Brazilian legislation.

**Keywords:** Childhood education. Quantitative expansion. Quality on offer.

---

\*Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <profpaco@gmail.com>

**Resumen:** El trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre políticas públicas dirigidas a la educación infantil, proyectos de formación de profesores y presuposiciones epistemológicas de las investigaciones para, con y sobre niños e infancia. El texto problematiza aspectos de la expansión de plazas en la red pública de educación infantil y plantea reflexiones sobre la calidad de los proyectos educativos desarrollados por las instituciones que atienden a los niños de cero a cinco años y ocho meses de edad. La investigación es de naturaleza teórica y utiliza la revisión de literatura como principal procedimiento metodológico. Los resultados obtenidos revelan la necesidad de que la expansión cuantitativa de la educación infantil no ocurra en perjuicio de proyectos pedagógicos de calidad que dependen, entre otras cosas, de la participación de los niños y de las familias, de infraestructura física adecuada, de la valoración de los profesionales mediante pago del piso salarial y de la formación compatible conforme exigencias expresadas en la legislación brasileña.

**Palabras clave:** Educación infantil. Expansión cuantitativa. Calidad de la oferta.

## Introdução

A expansão quantitativa e qualitativa da rede pública de Educação Infantil tem sido preocupação constante de professores, de pesquisadores e de gestores das escolas e dos sistemas de ensino. As pesquisas que desenvolvemos nos últimos anos sobre os pressupostos epistemológicos do campo e sobre os egressos do curso de pedagogia que atuam na Educação Infantil buscam, dentre outros objetivos, investigar as concepções que orientam as políticas públicas de expansão quantitativa e qualitativa da oferta de vagas em instituições de Educação Infantil, discutir os fundamentos que embasam os projetos de formação inicial e continuada de profissionais que atuam com as crianças pequenas e analisar os pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil. O que nos mobiliza é a intenção de conhecer e de propor aproximações entre as ações de políticas públicas voltadas à educação das crianças pequenas, entre os projetos de formação de professores e entre os princípios teórico-metodológicos das pesquisas. Como essas aproximações podem contribuir no sentido de garantir a ampliação quantitativa de vagas sem perda de qualidade dos processos educativos vivenciados pelas crianças nas instituições de Educação Infantil? Este texto expressa parte de nossos esforços no sentido de responder a essa questão.

Os dois grupos de pesquisa dos quais participamos dedicam-se, integralmente ou em parte, à investigação das políticas públicas voltadas à educação das

crianças pequenas. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI) congrega professores e estudantes em torno de pesquisas que objetivam compreender as diferentes dimensões do processo de escolarização da criança em instituições de Educação Infantil. Os pressupostos teórico-metodológicos de tais pesquisas permitem identificar diferentes estudos, abordagens e perspectivas. O grupo de pesquisa *Observatório das políticas públicas para a Educação* pretende monitorar o planejamento, a execução e a avaliação das políticas públicas para a Educação no Brasil e, particularmente, em Minas Gerais, tendo como principais eixos de abordagem a análise da tramitação de proposições sobre educação nos legislativos estadual e municipais, a implementação de políticas educacionais, a atuação do Poder Judiciário em matéria educacional, e o impacto, no Estado e nos Municípios, de políticas educacionais propostas pelo Governo Federal, notadamente das políticas de formação inicial e continuada de professores.

Acompanhar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos da Educação Infantil na rede pública de ensino é um dos objetivos do observatório da educação, sobretudo considerando a crescente judicialização da política e da educação brasileiras nos últimos anos. Partimos da constatação de que, muitas vezes, existe uma dissociação entre as concepções que orientam as pesquisas e as ações educacionais concretas. No caso mais específico da Educação Infantil, essa dissociação é ainda maior e constitui-se em problema a ser superado ou pelo menos minimizado. Nosso esforço é no sentido de contribuir com os trabalhos já desenvolvidos na área, sobretudo com os projetos de formação do professor da criança pequena e com as políticas públicas de ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil.

A pesquisa, como empreendimento acadêmico coletivo, busca articular a discussão das políticas públicas educacionais voltadas à expansão quantitativa e qualitativa da oferta de vagas em instituições de Educação Infantil, a investigação empírica da formação dos professores das crianças pequenas e a análise filosófica dos estudos do campo da infância. Em outras palavras, o que se busca é aproximar pesquisa, formação de professores e políticas públicas voltadas à infância, contribuindo para a superação do descompasso entre práticas, políticas e produção acadêmica (KRAMER, 2011).

O crescimento das pesquisas em Educação Infantil observado nas últimas décadas exige reflexão crítica e amadurecimento epistemológico da área no sentido de aproximar as práticas escolares das pesquisas acadêmicas. Assim, este texto discute, especificamente, a ampliação de vagas na rede pública de Educação Infantil e argumenta em defesa da unidade pedagógica do trabalho a ser desenvolvido com as crianças no sentido de superar a fragmentação do atendimento: criança de 0 a 3 anos na creche; criança de 4 e 5 na pré-escola; e criança de 6 anos no Ensino Fundamental. A efetivação da legislação brasileira que assegura o

direito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica só ocorrerá mediante a garantia de vaga em instituições públicas que integrem e articulem as ações pedagógicas desenvolvidas com todas as crianças de zero a cinco anos. No entanto, nos últimos trinta anos, a ampliação da rede pública tem acontecido por meio de programas governamentais marcados pelos baixos investimentos públicos, pela precarização do atendimento, pela fragmentação de projetos e pela descontinuidade das ações<sup>1</sup>.

O direito das crianças à Educação Infantil depende da oferta de vaga e da qualidade do atendimento. Para isso, é imprescindível que as instituições públicas garantam a participação democrática das famílias, apresentem condições adequadas de funcionamento, contratem professores com a formação exigida em lei e construam coletivamente o projeto político-pedagógico. A ampliação da rede pública não pode significar adoção de soluções de emergência em espaços improvisados com aumento do número de turnos em cada escola e aumento do número de alunos em cada turma. Ampliar vagas não pode significar ausência de projetos pedagógicos, contratação de pessoal não qualificado e redes escolares de baixa qualidade. É preciso impedir a adoção de soluções amadoras e improvisadas se quisermos superar o secular padrão assistencialista no atendimento à criança pequena.

Para isso, é fundamental a construção de um projeto pedagógico de qualidade que assegure a unidade das instituições de Educação Infantil, superando a fragmentação entre creches e pré-escolas. Estamos conscientes das críticas de Dalberg, Moss e Pence (2003) em relação aos sentidos mercadológico e positivista do conceito de qualidade em uma perspectiva pós-moderna. No entanto, consideramos ser o termo “qualidade” adequado para a discussão proposta neste artigo, pois é imprescindível que a quantidade numérica das vagas na Educação Infantil seja equivalente à qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Sobre isso, já temos consenso suficiente na área.

Pretendemos, nos limites deste texto, discutir a necessidade de garantir a ampliação de vagas para a Educação Infantil nas redes públicas de ensino sem perder a qualidade da oferta. A discussão sobre um projeto pedagógico na rede pública de Educação Infantil revela a correlação das forças entre diferentes gru-

<sup>1</sup> Trabalho recente de Kramer, Toledo e Barros (2014) indica os desafios que permanecem atuais na ampliação da Educação Infantil: “[...] as entrevistas possibilitaram afirmar que são *urgentes*: a abertura de concurso específico para professor de educação infantil; processos democráticos de nomeação de diretor, em especial nas creches; plano de cargos e salários compatível com a função docente; melhoria nas condições das instituições; formação das equipes de gestão” (KRAMER et al., 2014, p. 33, grifo das autoras). A continuidade ou a descontinuidade das políticas públicas e a permanência ou a alternância dos profissionais nos cargos em consequência das trocas de governo são apontados como fatores de fragmentação do trabalho na Educação Infantil e como justificativa para o desconhecimento das informações básicas da área. Vínculos profissionais precários e diversos e a não isonomia de cargos e salários agravam o quadro.

pos e classes sociais no sentido de fazer valer a sua visão de mundo e imprimir sobre o conjunto da sociedade as suas estratégias de educação das novas gerações. Enquanto os empresários articulam-se no *Movimento “Todos” pela Educação* e defendem a chamada qualidade total da escola, os trabalhadores organizam-se na *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* e lutam pela qualidade social da escola (CAMPOS, 2010). A ampliação do acesso à educação gera entre as classes populares mais consciência em relação ao direito a ter direito. A garantia do direito à Educação Infantil de qualidade depende da construção de um projeto político-pedagógico consistente em cada instituição educacional que atende às crianças pequenas.

## A ampliação das vagas na rede pública de Educação Infantil

Nos anos oitenta e noventa do século XX, a sociedade brasileira conquistou importantes mudanças legais e políticas advindas do amplo processo de redemocratização do país. As lutas “pró-creches” contribuíram para alterar o paradigma do atendimento educacional às crianças pequenas e para a ampliação da oferta de vagas na rede pública de ensino. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996, a Educação Infantil deixa de ser vista como um favor concedido aos mais pobres e passa a ser considerada como um direito das crianças de todas as classes sociais. A noção de direito público subjetivo que orienta a nossa legislação educacional vem substituindo paulatinamente a noção de assistencialismo na creche e o sentido propedêutico da pré-escola.

Quando a quantidade de vagas nas escolas é insuficiente em relação à demanda instalada, dizemos que é preciso que a sociedade exija “mais educação”, que a sociedade reivindique dos poderes constituídos a ampliação das oportunidades de acesso ao processo de escolarização. Ocorre que “mais educação” não é sinônimo de “melhor educação”. Assegurar o acesso à vaga não significa dizer que haverá permanência das crianças na escola e que a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem estará garantida. No caso da Educação Infantil, isso é mais verdadeiro ainda, pois, nos últimos trinta anos, o processo de expansão de vagas ocorreu por meio de programas com baixos investimentos e voltados à população majoritariamente pobre e não branca, conforme estudos de Rosemberg (1997, 1999, 2010).

No processo de expansão da Educação Infantil é marcante o fato de que, mesmo no sistema público, as “piores” instituições são frequentadas por crianças pobres e negras reforçando padrões seculares de exclusão racial e social no Brasil. Escolas de pior qualidade para a educação e para o cuidado das crianças significam piores locais de trabalho para os adultos. Ampliar a oferta de

ensino em espaços assim caracterizados significa ampliar os lugares de produção e de reprodução da subalternidade, ou seja, mulheres que resistem ao destino de tornarem-se empregadas domésticas acomodando-se às sobras do sistema; crianças recebendo educação sem qualidade em lugares inadequados sendo “socializadas” para a subalternidade. A macroestrutura de segregação racial no Brasil reproduz-se na política de expansão da Educação Infantil com forte marca de discriminação racial (ROSEMBERG, 1997, 1999, 2010). Nas últimas décadas, foram constantes as tensões entre ampliar vagas, combater discriminações, assegurar políticas de inclusão e garantir a qualidade da oferta.

Na primeira década do século XXI, Coelho (2010) mostra que o nosso maior desafio continua a ser o de consolidar a identidade da primeira etapa da Educação Básica garantindo a igualdade de acesso e a qualidade do atendimento. Em relação ao acesso à Educação Infantil (creche e pré-escola), a autora cita a decisão do ministro Celso de Melo exarada em 7 de novembro de 2005, segundo a qual os princípios da Constituição da República traduzem e impõem

[...] ao Estado um dever inafastável, sob pena de ilegitimidade dessa inaceitável omissão governamental importar em grave vulneração a um direito fundamental da cidadania e que é, no contexto que ora se examina, o direito à educação, cuja amplitude conceitual abrange, na globalidade de seu alcance, o fornecimento de creches públicas e de ensino pré-primário às crianças de 0 a 6 anos de idade. (COELHO, 2010, p. 32).

Sanches (2010) discute o desafio do poder municipal de garantir acesso à creche e à pré-escola após a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 (EC 59) e defende a repartição de responsabilidades entre os entes federados: União, Estados e Municípios. A EC 59 altera o artigo 214 exigindo que o Plano Nacional de Educação fixe mecanismos que garantam o regime de colaboração entre as instâncias de governo com o objetivo de articular o sistema nacional de educação (BRASIL, 2009c). Com base em dados do INEP/2009, o autor mostra o quadro geral das matrículas na Educação Básica: a rede federal responde por 0,4% das matrículas; a rede privada responde por 13,9%; a rede estadual responde por 39,4%; e a rede municipal responde por 46,2% (BRASIL, 2012). Em relação ao total de crianças matriculadas nas creches, a rede federal responde por 0,1% das matrículas nas creches; a rede privada responde por 33,9%; a rede estadual responde por 0,4%; a rede municipal responde por 65,6%. “A sobrecarga municipal teve consequências na capacidade de oferta de uma das suas responsabilidades: a Educação Infantil” (SANCHES, 2010, p. 38). A baixa remuneração do FUNDEB para creches pode provocar a diminuição do ritmo de crescimento da oferta e da precarização das condições de trabalho dos docentes mediante contratação de auxiliares e monitores para “[...] fugir da obrigação de pagar o piso salarial nacional para o magistério” (SANCHES, 2010, p. 40).

A precarização do trabalho na Educação Infantil apontada por Sanches (2010) é perceptível e, no quadro atual de aumento de vagas e de matrículas, preocupante. O paradoxo da expansão fica evidente quando se observa que ao longo da história os postos de trabalho criados por programas governamentais para o atendimento da criança pequena foram ocupados principalmente por mulheres com pequena escolaridade e originárias das classes subalternas. Muitas dessas mulheres eram, elas mesmas, usuárias potenciais ou reais das instituições de Educação Infantil. Um sinal da paradoxal ampliação das vagas é o perfil das profissionais que, nas três últimas décadas, passaram a atuar na educação da criança pequena: professoras temerosas dos desafios dos anos iniciais do Ensino Fundamental; professoras “à espera” de uma melhor oportunidade ou quase se aposentando; docentes em período de gestação ou em laudo médico, conforme apontado nos estudos de Silva (1991), Cerisara (1995) e Rosemberg (1999).

O estudo de Silva (1991) revelou que na cidade de Aracaju, na Região Nordeste, a ampliação das vagas para o atendimento das crianças de zero a cinco anos no sistema público de ensino foi marcada pela precarização da estrutura física das instituições e das condições de trabalho. Segundo a autora, a pré-escola, do ponto de vista dos profissionais, era considerada como um “lugar de passagem”. Cerisara (1995), em seu estudo sobre formação continuada e em serviço no estado de Santa Catarina, revelou que, para algumas professoras, trabalhar na Educação Infantil seria um pouco mais fácil, pois nesta etapa da Educação Básica as crianças são menos críticas e menos ativas do que nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas professoras pretendem trabalhar um dia no Ensino Fundamental, mas ainda não se sentem preparadas. O trabalho na Educação Infantil é visto como momento de preparação para um “exercício profissional futuro”. Acolhendo professoras de passagem e “à espera” de novas e melhores oportunidades e retendo crianças candidatas ao fracasso nos anos seguintes de escolaridade, a Educação Infantil, por muito tempo, “cumpru” o perverso papel de contribuir para “depurar” o Ensino Fundamental (ROSEMBERG, 1999).

A autora mostra que durante muito tempo, principalmente após a aprovação do FUNDEF - que priorizou o atendimento no Ensino Fundamental -, o número de professoras leigas simultaneamente diminuiu nos anos iniciais do fundamental primário e aumentou na Educação Infantil<sup>2</sup>. Mesmo reconhecendo os avanços da última década, o alerta de Fúlvia Rosemberg permanece atual.

Enquanto creche valer menos que pré-escola, que vale menos que ensino fundamental, outras alternativas de exclusão serão criadas ou recriadas

<sup>2</sup> Hoje temos um quadro já bem mais modificado no nível de formação entre os profissionais da educação infantil brasileira. Conforme dados do INEP (BRASIL, 2012), são 474.591 professores no Brasil atuando na Educação Infantil, sendo, deste total, 71.732 professores leigos sem a formação mínima exigida por Lei, ou seja, 15,11%. Com formação apenas em nível de magistério, temos 117.965 professores, ou seja, 24,85% do total. Com formação em nível superior temos 284.894 professores, ou seja, 60,02% do total.



sobretudo se continuarmos contando com educadoras/professoras que não completaram a escolaridade básica e que, por isso, recebem salários inferiores aos previstos para professores diplomados. Daí a proposta política de investimento prioritário na formação básica e profissional das educadoras infantis. (ROSEMBERG, 1999, p. 34).

A defesa da expansão quantitativa na rede pública é um imperativo para todos aqueles que atuam na área, pois a vaga é um direito da criança. No entanto, a simples oferta de vaga é insuficiente. A qualidade dessa oferta depende de decisões políticas que visem à diminuição das desigualdades sociais e econômicas. A equalização das oportunidades e a redução drástica das diferenças atuais de atendimento entre crianças negras, pardas e brancas são ações urgentes. O aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos professores também é outra medida fundamental na direção dessa equalização. No âmbito das propostas pedagógicas, o cumprimento dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) poderá garantir o direito da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, mas ainda estamos longe de efetivar essa referência normativa.

Nesse sentido, o estudo de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira realizado dez anos após a aprovação da nova LDB (BRASIL, 1996a), revela uma realidade contraditória, pois ainda é grande a distância entre as situações vividas nas instituições e as metas legais consagradas em nosso arcabouço jurídico. A expansão das creches ocorre por meio de repasse de verbas para entidades filantrópicas que funcionam muitas vezes de forma precária. O crescimento da pré-escola nas redes públicas acontece em muitos municípios com aumento da quantidade de crianças em sala ou com aumento do número de turnos diários. “Esse é o caso da cidade de São Paulo, onde as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS –, para crianças de quatro a cinco anos de idade, até hoje atendem em três turnos (das 7 h às 11 h; das 11 h às 15 h; das 15 h às 19 h), e as classes agrupam até 40 crianças” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 90).

Segundo as autoras, à medida que surgem estudos sobre como funcionam as instituições de Educação Infantil, crescem as preocupações com a baixa qualidade do atendimento, principalmente em creches conveniadas. Muitas vezes, prédios, equipamentos e materiais pedagógicos são precários. Além disso, os profissionais que trabalham nessas creches têm baixa escolaridade e não possuem formação adequada. Tudo isso dificulta a elaboração de projetos pedagógicos e a comunicação com as famílias. Quanto mais pobre a população, mais precário é o atendimento. “Com o intuito de ampliar o atendimento a baixo custo, foram desenvolvidos diversos projetos que utilizavam espaços adaptados

e pessoal não qualificado, utilizando convênios federais com entidades e municípios” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

Por muito tempo, esse quadro de atendimento precário foi agravado pela falta de regras claras quanto ao financiamento da Educação Infantil. Rosemberg (2010) analisa as mudanças nesse quadro após a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que, pela primeira vez em nossa história, assegura vinculação de verba pública para a manutenção da Educação Infantil. Segundo a autora, “é indispensável manter a mobilização social pela causa da Educação Infantil para que a aplicação da lei do FUNDEB contribua para a melhoria do bem-estar da criança” (ROSEMBERG, 2010, p. 174). As causas que nos mobilizavam continuam a nos mobilizar: vagas de qualidade; cumprimento com equidade do direito das crianças à educação; cumprimento com equidade do direito dos pais, especialmente das mães, ao trabalho extradoméstico. Essa mobilização é imprescindível, pois vivemos atualmente uma revolução no conceito de família e uma mudança profunda no sistema educacional brasileiro. Segundo Rosemberg (2010), 51,6% das mulheres brasileiras trabalham fora de casa. Em 2005, 25,4% das famílias eram “chefiadas” por mulheres.

A sociedade passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo [...]. A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar [...]. Para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente bebês. (ROSEMBERG, 2010, p. 172-173).

No contexto do FUNDEB e da exigência legal da obrigatoriedade da oferta, é preciso o máximo de cuidado para não cairmos em tentações. As políticas do espetáculo que buscam visibilidade midiática e votos em tempos de eleições podem nos desviar do foco de garantir o direito das crianças a um atendimento de qualidade. A necessária ampliação das vagas não pode significar soluções milagrosas de ocasião. É imprescindível associar o crescimento quantitativo da Educação Infantil à construção contínua da identidade dos profissionais fundada em competências específicas. Um professor de Educação Infantil não se submete nem à pressão pela escolarização precoce das crianças nem às políticas recorrentes de assistencialismo nas creches. Além disso, a efetivação dos direitos constitucionais das crianças e das famílias depende do respeito aos direitos dos profissionais envolvidos. Esse respeito passa, por exemplo, pelo pagamento do Piso Salarial, conforme apontamos anteriormente neste texto a partir das reflexões de Sanches (2010). Quando a expansão ocorre de forma aligeirada e descuidada sofrem as crianças, os pais e os profissionais.

Concebemos a Educação Infantil como preparatória para a vida escolar, que se inicia com o ensino compulsório, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Nessa ótica, esquecemos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo que constitui as bases para o futuro [...]. Permanecer oito horas numa creche ou pré-escola excessivamente quente ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. (ROSEMBERG, 2010, p. 179).

Uma das maiores tentações para os gestores é utilizar os recursos do FUNDEB para transformar o atendimento na pré-escola em vestibulo, sala de espera e/ou fase preparatória. Outra tentação é oferecer vagas como solução paliativa com base em modelos incompletos e emergenciais com sistemas flexíveis e modelos alternativos até nos nomes: creche domiciliar, mãe crecheira, hotelzinho, vale creche, brinquedoteca, bolsa para mães, dentre outros. Tais modelos tentadores para gestores submetidos à política do espetáculo não atendem às exigências concordadas na Educação Infantil que supõe educar e cuidar com equidade e qualidade. “A armadilha, nesse caso, é ampliar as vagas em creche via tempo parcial; é subsumir o cuidado na educação; é escolarizar precocemente os bebês, os engatinhos; é restringir a vida à pedagogia escolar” (ROSEMBERG, 2010, p. 181).

## **O desafio da qualidade das vagas ofertadas na rede pública de Educação Infantil**

A necessidade de ampliar a oferta é amplamente reconhecida. No entanto, há, também, um consenso de que é preciso garantir a qualidade da oferta já existente e das novas vagas a serem criadas. Nas creches filantrópicas e comunitárias, por exemplo, que operam mediante repasse de recursos públicos, as condições de funcionamento são precárias. Nas redes públicas municipais, o aumento de vagas acontece mediante acréscimo do número de crianças em turma ou ampliação de classes em escolas do Ensino Fundamental. Para superar essa realidade, é preciso que o poder público construa escola de Educação Infantil com estrutura própria e adequada ao atendimento da criança de zero a cinco anos, evitando as armadilhas da Emenda Constitucional 59 que torna obrigatória a escolaridade da criança de 4 e 5 anos.

Segundo Campos (2010), um dos caminhos para evitar as armadilhas da obrigatoriedade é não aceitar medidas paliativas e apressadas. Segundo a autora, no México, por exemplo, a obrigatoriedade da pré-escola teve como consequência o aumento substancial do número de crianças por turma. Ao discutir a Educação Infantil como um direito, a autora destaca mobilizações, embates e

acordos em âmbito nacional para a definição dos objetivos para essa primeira etapa da Educação Básica - processo conflitante e tumultuado que gerou e ainda gera transição tensa em busca de acomodação. Medidas contraditórias adotadas sem maiores discussões como a EC 59/2009 que fixou escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos afetam a unidade da Educação Infantil e incidem sobre a gestão municipal encarregada de organizar o atendimento às crianças de zero a cinco anos em instituições próprias. A cisão entre creche e pré-escola acentua a tendência histórica de fazer esses dois momentos da educação da criança pequena trilharem caminhos pedagógicos separados. Os bebês e as creches continuam sendo os “estranhos no ninho da escola”. Teme-se que a EC 59 “[...] prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa que vinha se processando à custa de muito esforço” (CAMPOS, 2010, p. 12).

O estudo de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) revela que em diferentes Estados brasileiros a oferta de vagas voltadas à população mais pobre ocorreu por meio da utilização de espaços adaptados e de pessoal não qualificado. Formam-se, assim, redes de Educação Infantil de baixa qualidade, com funcionamento precário, atendendo “crianças que não encontram lugar na rede escolar regular”. As chamadas soluções de emergência são amplamente adotadas por meio do crescente uso de convênios garantindo duas coisas sempre recorrentes no discurso dos políticos demagógicos e clientelistas: a ampliação das matrículas e a minimização dos gastos. Em muitos casos, as famílias são chamadas a colaborar, seja contribuindo como fonte de financiamento, seja oferecendo trabalho voluntário não remunerado.

Além disso, a qualidade da vaga ofertada esbarra, ainda, no descompasso entre as concepções presentes nos documentos oficiais de orientação curricular e o discurso das equipes de supervisão que orientam as práticas observadas no cotidiano. Os projetos pedagógicos e o planejamento das instituições, quando existem, confirmam esse desencontro. A situação é mais grave nas propostas para crianças de zero a três anos – os bebês continuam na invisibilidade -, e preocupa, também, a antecipação precoce do modelo tradicional de escolarização nas propostas de trabalho com as crianças de quatro e cinco anos. Para que os bebês saiam da invisibilidade e que todas as crianças sejam atendidas com qualidade, é preciso criar as condições adequadas para que o direito à Educação Infantil transforme-se em realidade, sobretudo para os filhos e as filhas de mães trabalhadoras e para crianças que vivem em situação de risco social. Entre essas condições está, obviamente, o aperfeiçoamento da formação dos profissionais. Instituições com estrutura adequada, com profissionais com formação adequada e recebendo remuneração justa poderão garantir o direito das crianças ao atendimento de qualidade (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; ROSEMBERG, 2010).

A nossa legislação estabelece a exigência de curso superior para quem deseja atuar profissionalmente na área da educação, admitindo a formação em nível de magistério para quem pretende atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa definição legal repercute positivamente nas instituições e nos sistemas de ensino, pois muitos professores não habilitados passam a procurar os cursos de formação. No entanto, observa-se, ainda, que quanto menor a criança, menor a formação exigida, menor o salário e piores as condições de trabalho; e quanto maior a criança, maior o salário, maior a formação exigida e melhor condição de trabalho (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006).

Com a baixa escolaridade e a falta de qualificação dos profissionais, as práticas cotidianas nas instituições concentram-se em torno das questões de segurança, saúde, higiene, alimentação e cuidado. Muitas vezes, práticas adquiridas na experiência familiar e orientadas pelo senso comum marcam a história do atendimento às crianças. Muitos acreditam que a profissional que tem filhos, sobrinhos e netos teria melhores condições de educar outras crianças e de ensinar aos professores menos experientes a como proceder. Essa prática, marcada pelo espírito boa vontade, típica do ambiente privado da família e da religião, é vista “[...] como um mal necessário para aquelas crianças caracterizadas como carentes, frágeis e dependentes” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 104). Situação agravada pela falta de clareza por parte dos profissionais das diferenças entre a função pública da instituição escolar e a função privada da família.

Além da formação dos profissionais, a qualidade da Educação Infantil na rede pública depende da condição de funcionamento das instituições e das práticas educativas cotidianas. Em relação aos equipamentos e às instalações, a pesquisa de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) revela que as salas em geral são descritas como ambientes sem atrativos e que limitam o olhar infantil, com ausência de tapetes, de elementos visuais, de almofadas e de possibilidades de brincadeiras. As tarefas propostas quase sempre se caracterizam pela repetição formal e pelo treino de decodificações. O emprego frequente de estagiárias agrava o quadro das condições de funcionamento das instituições e revela precariedade, provisoriedade, instabilidade e rotatividade no quadro de pessoal. Os gestores responsáveis pelas instituições mostram-se lentos ou omissos no envio de brinquedos e de material pedagógico adequado. Repete-se na rede pública a grave situação vivida pelas crianças em creches domiciliares.

A rotina da creche domiciliar vai se constituindo no dia a dia, com ações voltadas para alimentação e higiene, sendo que o potencial de desenvolvimento infantil fica por conta da iniciativa das crianças, as quais não pareciam esperar da crecheira alguma atitude de educadora/professora. Nesse contexto, os bebês recebem pouca atenção, os que andam e tem menos de dois anos quase

não participam das atividades e os maiores procuram o que fazer por conta própria. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 111).

Superar o padrão assistencialista de atendimento da criança pequena é condição para que se faça uma mudança de qualidade na rede pública de Educação Infantil, pois, quando o bebê é submetido desde cedo a rituais rotinizados e automatizados mecanicamente pelos adultos, o seu processo de educação fica seriamente comprometido. Cerimoniosos rituais de advertência, punição e castigo só contribuem para adestrar o corpo e domesticar a subjetividade da criança por meio da imposição de padrões morais de conduta. Somente a existência de propostas centradas na alteridade da criança e que rompam com tais práticas equivocadas pode fazer a escola de Educação Infantil significar algo de novo e de relevante para as crianças e para a sociedade. Uma análise sobre como as professoras, educadoras e auxiliares abordam a ocupação dos espaços e dos tempos escolares pode revelar como elas concebem o projeto pedagógico na Educação Infantil. Há situações em que, apesar das precárias condições de funcionamento, as educadoras fazem uma diferença bastante positiva na vida das crianças. Há outras situações em que, não obstante as boas condições de funcionamento, existe apenas a reprodução mecânica e irrefletida de práticas repetitivas e automáticas. Muitas vezes, em creches de tempo integral, as crianças permanecem ociosas por longos períodos à “espera” de alguma intervenção ou de algo para ser feito.

Outro aspecto fundamental para a construção de um projeto pedagógico de qualidade na rede pública de Educação Infantil, segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), é a relação das instituições com as famílias. Essa relação depende de como os professores percebem e compreendem a realidade dos pais e de como as famílias avaliam o trabalho da escola. Da parte dos professores, duas visões paradoxais podem ser identificadas. Por um lado, há aqueles que depreciam as famílias considerando-as desestruturadas. Por outro, há professores que esperam que os pais e as mães colaborem com o trabalho desenvolvido na instituição, incentivando a leitura e ajudando nas demais tarefas atribuídas às crianças. Essa postura paradoxal ignora as condições reais, materiais e simbólicas de existência das crianças e de suas famílias, contribuindo pouco para que o projeto pedagógico da escola pública de Educação Infantil seja construído a partir do diálogo com as famílias.

Para a concretização desse diálogo é preciso reconhecer que as famílias das camadas populares, por exemplo, não se organizam da mesma forma e não se relacionam com a escola da mesma maneira. Por que a noção genérica de família supostamente organizada e estruturada ainda prevalece entre nós? Há importantes distinções nos planos simbólicos, imaginários e ideológicos que marcam as famílias, as classes sociais e as frações de classes. Por isso, é fundamental considerar a trajetória das famílias, sua origem, seus deslocamentos,

seu enraizamento etc. “Os professores em geral consideram aqueles pais que fracassaram socialmente como desqualificados para opinar sobre as formas de propiciar a seus filhos o êxito escolar e social” (NOGUEIRA, 2011, p. 94). Essa visão generalizante dos professores os impede de compreender as diferenças presentes nas famílias das classes populares: um grupo que se distancia e outro que se aproxima da escola.

O grupo de pais que se distancia mais da escola geralmente vive uma situação de maior vulnerabilidade econômica. O acanhamento no contato com os professores revelaria, segundo Nogueira (2011), uma tática de autodefesa da própria identidade. Muitas vezes, esses pais se consideram vítimas de um tratamento diferencial por serem mais pobres, mas, ao mesmo tempo, recusam que a escola interfira na forma como eles lidam com seus filhos. Esse distanciamento não pode ser interpretado como simples indiferença. Apesar da grave situação de exclusão social e econômica a que estão submetidos na sociedade capitalista, esses pais compreendem a importância do processo de escolarização.

O grupo que se aproxima mais da escola é formado por pais e por mães com ocupação profissional que exige maior qualificação. As mulheres desse grupo social já estão no mercado de trabalho, e isso garante à família uma melhor estabilidade material. Esses pais buscam fazer alianças com os professores, evitar o rompimento do elo com a escola e assegurar o sucesso da ação escolar para a formação moral e intelectual de seus filhos. Esse grupo de pais sabe que a responsabilidade pelo processo de ensino não é apenas dos professores. O gosto pelos estudos e o respeito ao trabalho escolar são defendidos por esses pais diante de seus filhos que frequentam a escola. No entanto, a expectativa desses pais em relação à escola é ainda modesta se comparada à expectativa das classes médias (NOGUEIRA, 2011). Por isso, nas instituições de Educação Infantil, é fundamental dialogar com as famílias. A construção coletiva do projeto político pedagógico da escola é uma importante estratégia para garantir a ampliação desse diálogo e a participação das famílias, pois a qualidade na educação ofertada depende de uma escuta construtiva dos pais e dos responsáveis pelas crianças.

A construção de uma escola pública de qualidade é um desafio de toda a comunidade escolar. Nesse processo, a consolidação da noção de que a educação é um direito de todos depende, dentre outras coisas, de uma relação democrática com a comunidade atendida. O envolvimento de todos, sobretudo das famílias das classes subalternas, populares e trabalhadoras que sempre estiveram à margem desse direito, é imprescindível e fundamental. Quanto mais pobres as famílias menos consciência tem os pais de que seus filhos têm direito a uma escola de qualidade. Nossa história de colonização e de escravidão ainda se faz presente em muitas práticas institucionais assistencialistas. Escola é direito do povo. Não é favor dos governantes. Os avanços conquistados nos últimos anos não podem



nos paralisar, mas nos mobilizar. Para isso, é importante que a concepção de criança como sujeito de direitos, oriunda dos movimentos sociais e das recentes pesquisas sobre Educação Infantil, seja assumida por todos. Nesse movimento, a educação surge como um direito e a escola como uma importante conquista social.

A clareza em relação à identidade própria do profissional da Educação Infantil e à necessidade de um projeto pedagógico de qualidade das instituições de atendimento garante o que as pesquisas indicam: impacto positivo no percurso escolar das crianças. Dizer que Educação Infantil tem natureza específica não significa ignorar sua grande contribuição para a vida escolar dos meninos e das meninas. Campos, Bhering e Esposito (2011) analisam a qualidade da Educação Infantil em cinco capitais brasileiras e mostram que as crianças que frequentaram uma pré-escola de qualidade têm um melhor desempenho escolar no início do Ensino Fundamental. O estudo tomou como referência as notas na Provinha Brasil, evidenciando que uma Educação Infantil de qualidade tem impacto no desempenho das crianças. Além disso, a pesquisa mostrou que a nota da escola de Ensino Fundamental no IDEB, a renda familiar e a escolaridade da mãe influenciam na trajetória de escolarização.

## **Um projeto pedagógico de qualidade na rede pública de Educação Infantil**

Na Educação Infantil é fundamental consolidar e ampliar as conquistas. Uma pesquisa nacional realizada pelo Ministério da Educação no ano de 1996 (BRASIL, 1996b) mostrou que a maioria das redes de ensino não possuía propostas pedagógicas e curriculares para crianças na faixa etária de zero a três anos de idade (KRAMER, 2002). As propostas existentes restringiam-se ao atendimento das crianças de quatro a cinco anos de idade. Os dados coletados pelo MEC contribuíram para enriquecer o debate acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), revistas e aperfeiçoadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a; 2009b). Apesar dos avanços contidos nesses documentos, problemas importantes continuaram e continuam existindo na estruturação das redes públicas. Dentre eles é preciso salientar a falta de um projeto consistente que articule todas as ações desenvolvidas; um projeto que evite ações fragmentadas e garanta a unidade pedagógica dos professores que trabalham na Educação Infantil, superando a concepção de currículo como lista de conteúdos e de atividades segmentadas no tempo e no espaço.

O estudo de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), realizado dez anos depois da pesquisa do MEC, mostra que medidas simples poderiam ser adotadas



na busca de alterar a dinâmica da estrutura e do funcionamento das instituições de Educação Infantil. Segundo as autoras, um projeto pedagógico de qualidade rearranja os espaços e os tempos, desmonta berços e caminhas, aposta na autonomia das crianças, adota sistema de *self-service* nos momentos de alimentação, amplia e redimensiona as atividades fora das salas de aula, compromete as crianças com seus momentos de higiene, sono e alimentação. O estudo revela que há casos em que, mesmo quando existem materiais e equipamentos variados para informática, música, comunicação visual, audiovisual, artes visuais e materiais para brincadeiras e socialização, muitas vezes tais materiais e equipamentos não são utilizados e ficam guardados fora do alcance das crianças.

Em uma escola a coordenadora abre consecutivos armários situados no corredor, todos trancados a chave, contendo material escolar e audiovisual, livros infantis, brinquedos, instrumentos musicais etc. Assim, o uso diário desses materiais é limitado: instrumentos musicais são utilizados em datas especiais; os brinquedos fixos da área externa só são acessíveis durante o recreio de 20 minutos diários; as revistas são utilizadas para atividades de alfabetização, descontextualizadas de propostas criadas pelas crianças; bibliotecas e brinquedotecas, quando existentes, são pouco freqüentadas. Nas salas quase não se observam produções infantis e nas pastas semestrais contendo produções individuais das crianças predominam modelos estereotipados de natureza gráfica, com uso de papel de tamanho padronizado. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 114).

Em um projeto pedagógico de qualidade, situações como a descrita anteriormente pelas autoras impossibilitam relações de comunicação, de socialização e de aprendizagem. Quando o pedido de silêncio soa sempre imperativo; quando as ações visam imobilizar e controlar as crianças; quando a divisão do tempo é rígida, constante e fixa; quando livros e brinquedos ficam trancados nos armários; quando as atividades acontecem no espaço restrito das salas de aula; quando as produções das crianças são conduzidas por modelos padronizados, a educação da criança fica seriamente comprometida. Quando brinca, conversa e se movimenta, a criança aprende. Silêncio, controle, rigidez, sala fechada, armário trancado e modelo padronizado não combinam com um projeto educativo capaz de acompanhar a criança pelos caminhos da liberdade e da autonomia, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

O trabalho com diferentes linguagens por meio de atividades lúdicas garante a construção desse projeto de qualidade. Para isso, é fundamental partir de uma compreensão do ambiente cultural da comunidade em que essas crianças vivem, pois todas as crianças “[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de se maravilharem e o desejo de se relacionarem com

outras pessoas e de se comunicarem” (GANDINI; EDWARDS; FORMAN, 1999, p. 114). Quando o projeto pedagógico é construído em diálogo com as experiências vividas pelas crianças no mundo social que transcende os muros escolares, ele ganha novo significado. Dialogar com a comunidade não quer dizer, entretanto, reproduzir na escola práticas, estereótipos e convenções presentes no meio social em que as crianças vivem. A recuperação de tradições culturais abandonadas, marginalizadas e esquecidas pode indicar importantes elementos que compõem as crenças e os valores culturais das comunidades, possibilitando que o projeto da escola torne-se cada vez mais significativo para as crianças. Nessa perspectiva, é imprescindível considerar o processo coletivo de construção do projeto e a defesa de princípios fundamentais já consolidados entre aqueles que atuam na área.

Em relação à participação democrática na elaboração de um projeto pedagógico de qualidade, é preciso considerar o contexto sociocultural e histórico da comunidade atendida, a rede de ensino e a instituição no momento de definir finalidades, objetivos, concepções norteadoras do trabalho, formas de gestão e propostas de organização do tempo, do espaço e do currículo. Um projeto educativo de qualidade começa a ser construído quando a opinião de todos é incentivada e valorizada, inclusive e, principalmente, a opinião das próprias crianças. Afinal, as crianças são a razão de ser das instituições de Educação Infantil.

Em relação aos princípios fundamentais da ação pedagógica, é preciso partir do conhecimento profundo das múltiplas linguagens da infância: a oralidade, o corpo, o movimento, a brincadeira, a música, a escrita, a matemática e as artes visuais. Por isso, a possibilidade de articulação de conteúdos, saberes, conhecimentos e experiências é problematizada no processo democrático de discussão e assumida como um dos princípios do projeto pedagógico da instituição, garantindo o que está estabelecido no art. 3º das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2009b).

Essa concepção de currículo poderá garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, pois, como as pesquisas indicam, quando a criança frequenta uma escola de Educação Infantil de qualidade, o seu desempenho nos anos seguintes de escolaridade obrigatória é bastante positivo e promissor (CAMPOS; BHERING; ESPOSITO, 2011). No entanto, mesmo sabendo que a escola tem impacto significativo no percurso e na trajetória do sujeito, é importante

considerar que os critérios que compõem a qualidade das instituições não podem estar associados somente à avaliação do aluno ou à avaliação da aprendizagem. “Ao perceber a escola como um espaço formado por crianças, adultos, por um contexto social e local, torna-se imprescindível compreender todas as relações desenvolvidas no interior dessas instituições” (GLAP; BRANDALISE; ROSSO, 2014, p. 62).

## Concluindo

Muitas reflexões já foram produzidas em torno de um projeto pedagógico de qualidade para a Educação Infantil. O aprofundamento do debate e das pesquisas mostra que esse é um processo aberto e em construção. Flores, Santos e Klemann (2010) destacam que

[...] a Educação Infantil no Brasil vem sendo objeto de estudo e debate em universidades, movimentos sociais da educação, órgãos normativos da educação e em diversas instituições governamentais e não governamentais. O que temos como resultado dessa caminhada? Uma Educação Infantil de cunho menos assistencialista, gerida pelos órgãos de educação e com uma proposta pedagógica que procura valorizar a criança como um sujeito de direitos, um sujeito biopsicossocial, que produz história e cultura. Sem dúvida, esses avanços foram alcançados a partir dos conhecimentos produzidos por pesquisadores da área, por meio da articulação e da mobilização dos movimentos sociais que lutam pela garantia do direito da criança à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, pela implementação de políticas educacionais públicas e pela ampliação do financiamento para a Educação Infantil. (FLORES; SANTOS; KLEMANN, 2010, p. 45).

O que de fato precisa ser considerado nesse processo? O que pode ser desenvolvido com os bebês, por exemplo? Como respeitar, nos princípios que orientam a ação pedagógica, as especificidades da criança bem pequena? Quais são as diferenças e as semelhanças fundamentais entre uma criança de um ano e outra de dois anos? Quais são as diferenças e as semelhanças fundamentais entre uma criança de três anos e outra de cinco anos? É imprescindível que a enturmação por idade seja rígida ou poderá ser flexível? Como possibilitar momentos na rotina em que os menores aprendam com os maiores e vice-versa? Essas são indagações recorrentes, mas necessárias, pois há uma ideia simplista sobre a infância e a criança pequena presente em muitos discursos e em muitas práticas que associam Educação Infantil com práticas de higiene, saúde, alimentação e cuidado.

Ao contrário disso, estudos produzidos em diferentes campos das pesquisas científicas indicam que a educação de uma criança pequena é um trabalho complexo e desafiador que exige compromisso, responsabilidade e empenho de

profissionais devidamente formados e qualificados. Os bebês e as crianças bem pequenas, por exemplo, aprendem no convívio com as práticas sociais que acontecem nas famílias e na escola. Tais práticas constituem o repertório inicial por meio do qual a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças vão gradativamente se constituindo, conforme aponta Barbosa (2010).

As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças. Por exemplo, os bebês aprendem a se vestir ao serem agasalhados pelos adultos; aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, vão aprendendo a se vestir sozinhos, até mesmo a escolher suas roupas e a demonstrar suas preferências. Esses conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de Educação Infantil, são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas. Essas práticas sociais são estruturadas por meio de linguagens simbólicas com conteúdos culturais. (BARBOSA, 2010, p. 5).

Para educar uma criança pequena é preciso considerá-la como sujeito sócio-histórico-cultural que tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar. Quando a relação do adulto com a criança funda-se no diálogo e na escuta horizontal, a prática educativa e o projeto pedagógico ganham nova dimensão e novo significado. Essa escuta possibilita a construção da subjetividade da criança e do adulto no processo educativo. A história pessoal de cada criança é construída a partir do meio social, da cultura familiar em que ela vive, da cor de sua pele, do espaço geográfico que habita, do sexo a que pertence. Sua história é também construída com seus pares, produzindo e partilhando valores, ideias, códigos e formas próprias de compreender a realidade. Essa compreensão permite à criança não só reproduzir o mundo, mas reinventá-lo com novos significados. “Assim, num processo de entrelaçamento eu-outro, vão constituindo sua identidade, sua subjetividade, seu sentimento de pertencimento social, sua autoestima, sua autoconfiança, sua capacidade de atuar cooperativamente” (FARIA; SALLES, 2010, p. 46).

A construção da identidade dos sujeitos assim concebida parte da ideia de que somos todos iguais, mas somos igualmente todos diferentes. Assim, um projeto pedagógico de qualidade para Educação Infantil na rede pública de ensino apropria-se das contribuições históricas e culturais de povos afrodescendentes, indígenas, asiáticos, europeus e latino-americanos na constituição do povo brasileiro, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Quando a escola pública de Educação Infantil reconhece, valoriza, respeita e interage, por exemplo, com a história e a cultura

africana e afro-brasileira, garantimos condições para que o processo educativo ocorra com os outros e não para os outros. Além disso, o combate a todas as formas de racismo e de discriminação, conforme preconizado nas Diretrizes (BRASIL, 2009b), e a defesa intransigente do direito de sermos, ao mesmo tempo, iguais e diferentes, constituem partes fundantes dos projetos educativos das instituições que atendem à primeira infância. Para isso, é preciso, dentre outras coisas, contemplar em tais projetos as questões de gênero, de etnia e de raça.

Dias (2007) enfatiza em seu estudo a importância de ampliarmos entre os professores a compreensão dos movimentos em torno das políticas de combate ao racismo no Brasil. A partir das reflexões dessa autora, podemos qualificar o debate sobre o projeto pedagógico na rede pública de Educação Infantil indagando: como institucionalizar práticas que configurem a construção de uma educação produtiva das relações étnico-raciais provocando rupturas necessárias em práticas aparentemente cordiais? Como os professores desenvolvem um trabalho de qualidade que discuta com as crianças a importância da igualdade étnico-racial? Em que medida as atividades de caráter antirracista com as crianças pequenas contribuem para a construção de uma sociedade sem discriminações?

Sayão (2005) estuda as questões de gênero e discute como os homens constituem-se professores na Educação Infantil em um ambiente tipicamente feminino. A autora define relação de gênero como uma construção social que revela hierarquias, diferenças e poderes que conformam as subjetividades nos espaços institucionais. A identidade de gênero na Educação Infantil é construída a partir das concepções sobre como cuidar do corpo da criança - corpo que se movimenta, brinca e constitui sua sexualidade. As noções de masculino e de feminino, presentes entre os professores e na comunidade onde as crianças vivem, afetam o processo de construção da identidade de gênero e a subjetividade de cada criança. Um projeto pedagógico de qualidade na rede pública de Educação Infantil tematiza, discute e aprofunda todas as questões que repercutem nas práticas desenvolvidas com as crianças no cotidiano das instituições.

## Referências

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936)>. Acesso em: 8 mar. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 01, de 7 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/09, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)> Acesso em: 21 maio 2014.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 maio 2014.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como direito. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate 2**: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000100002

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000100005

CERIZARA, A. B. **Formação de professores em serviço para a Educação Infantil**: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis: UFSC, 1995.

COELHO, R. C. Papel do Ministério da Educação na garantia da Educação Infantil (creche e pré-escola) na perspectiva da emenda constitucional n.º 59/2009. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 30-35.

DALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 321 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2010.

FLORES, M. L. R.; SANTOS, M. O.; KLEMMANN, V. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à Educação Infantil. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 43-57.

GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLAP, G.; BRANDALISE, M. A. T.; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 43-67, jan./jun. 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0003

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 385-396.

KRAMER, S.; TOLEDO, L. P. B.; BARROS, C. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1413-24782014000100002

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. In: LOPES, E. M. T.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). **Conhecimento e inclusão social**: 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 89-121.

ROSEMBERG, F. A LBA: o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 137-158.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. DOI: 10.1590/S0100-15741999000200001

ROSEMBERG, F. A Educação Infantil pós-FUNDEB. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

SANCHES, C. E. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da emenda constitucional n.º 59/2009. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 36-42.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, W. A. **Influência da pré-escola no processo de alfabetização**: um estudo de tendências e alternativas da pré-escola pública de Aracaju, 1986-1991. Aracaju: UFS, Departamento de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, 1991.

*Recebido em 21/06/2014*

*Versão final recebida em 10/04/2015*

*Aceito em 15/04/2015*