

# Infância e educação infantil

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**

**Reitor**

Pe. Marcelo Fernandes de Aquino, SJ

**Vice-reitor**

Pe. José Ivo Follmann, SJ

**EDITORA UNISINOS**

**Diretor**

Pe. Pedro Gilberto Gomes, SJ



Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**EDITORA UNISINOS**

Av. Unisinos, 950

93022-000 São Leopoldo RS Brasil

---

Tel.: 51.3590 8239 | 51.3590 8238

editora@unisinos.br

www.edunisinos.com.br

# Infância e educação infantil

Marita Martins Redin  
Marta Quintanilha Gomes  
Paulo Sergio Fochi

EDITORA UNISINOS  
2013

© dos autores, 2013

2013 Direitos de publicação e comercialização da  
Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
EDITORA UNISINOS

R317i Redin, Marita Martins, 1952-.  
Infância e educação infantil / Marita Martins Redin,  
Marta Quintanilha Gomes, Paulo Sergio Fochi. – São  
Leopoldo: UNISINOS, 2013.  
72 p. – (EaD)

ISBN 978-85-7431-584-3

1. Educação de crianças. 2. Ensino à distância. I.  
Gomes, Marta Quintanilha. II. Fochi, Paulo Sergio. III.  
Titulo. IV. Série.

CDD 372.21  
CDU 373.2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Esta obra segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa  
vigente desde 2009.

COLEÇÃO  
**EAD**

*Editor*  
Carlos Alberto Gianotti

*Acompanhamento editorial*  
Mateus Colombo Mendes

*Revisão*  
André de Godoy Vieira

*Editoração*  
Rafael Tarcísio Forneck

*Capa*  
Isabel Carballo

Impressão, inverno de 2013.

A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas  
que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins  
didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita  
e constitui uma contrafação danosa à cultura.  
Foi feito o depósito legal.

## CAPÍTULO 4

# HISTÓRIA E POLÍTICAS DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este texto aborda como o atendimento às crianças menores de seis anos de idade vai se configurando historicamente na sociedade brasileira. Marca que as configurações de atendimento estão diretamente relacionadas às formas de compreensão do que é ser criança e o estatuto social conferido a esse sujeito. Apresenta as políticas que implementam o trabalho desenvolvido com as crianças no campo da educação, políticas essas decorrentes de transformações sociais e culturais, principalmente na vida das mulheres, e as consequentes demandas advindas desse novo panorama. Finalmente, comenta sobre as orientações atuais para a qualificação do trabalho na educação infantil, assinalando a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação que orientam para a singularidade do trabalho com as crianças, indicando uma organização curricular própria que prima pela interação e pela brincadeira.

### 4.1 História e políticas da e na educação infantil

O atendimento às crianças com idade entre zero e seis anos nem sempre foi feito em escolas. Aliás, pensar em crianças dessa faixa etária em escolas é algo relativamente recente do ponto de vista histórico. As transformações sociais e culturais sustentadas por estudos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo das vinculadas às ciências humanas, indicaram a escola como um lugar para as crianças. Mas se as crianças não estiveram sempre em escolas, quem era responsável pela educação delas?

Por muitos séculos o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas familiares. Pela herança da família como matriz educativa é que são inventadas as denominações dos espaços de atendimento. A denominação Escola Maternal, por exemplo, indica que a guarda e a educação maternal serão desenvolvidas fora da família.

Antes da institucionalização das crianças dessa faixa etária, havia arranjos alternativos para as famílias que necessitassem de tal apoio, o que, contudo, não era comum. O que prevalecia como forma de atendimento era o cuidado materno. Esses arranjos aconteciam em casas de parentes, com mães mercenárias, em lares substitutos ou nas chamadas “rodas dos expostos” ou “rodas dos enjeitados” (Figura 1). Moacyr Scliar nos ajuda a compreender como se dava o funcionamento dessas rodas.

“Roda dos expostos” recebia bebês rejeitados até o final dos anos 40. Feitas de madeira, eram geralmente um cilindro oco que girava em torno de seu próprio eixo e tinha uma portinha voltada para a rua. Sem ser identificada, a mãe deixava seu bebê e rodava o cilindro 180 graus, o que fazia a porta ficar voltada para o interior do prédio, onde alguém recolhia a criança rejeitada. Em São Paulo, bastava a campainha soar no meio da noite para as freiras da Santa Casa terem a certeza de que mais uma criança acabava de ser rejeitada (SCLIAR, 2006).<sup>1</sup>



Figura 1 – Roda dos expostos, Basílica da Misericórdia, Lisboa.

Fonte: blogdafamiliacatolica.blogspot.com.

Geralmente eram filhos bastardos, de mães solteiras, os que ali eram deixados. Ficavam sob a custódia de grupos religiosos que abrigavam tais bebês em orfanatos, para possível adoção.

Mas a vida social foi se transformando e demandando novas formas de organização. Assim, no último século, a vida das crianças foi afetada pelo ingresso da mulher no mundo do trabalho, o que provocou mudanças na sociedade. Nesse contexto, as tarefas de educar e cuidar, que antes eram da esfera privada, passaram ao setor público. Para Kuhlmann Jr. (1998) e Barbosa (2009), a partir da década de 1970 a educação das crianças com idade entre zero e seis anos

1 Moacyr Scliar, Folha de São Paulo [São Paulo] 6/2/2006, disponível em <http://www.academia.org.br>.

ganha um novo *status* nos campos das políticas públicas e das teorias educacionais. Isso promoveu avanços também no que diz respeito à oferta de creches e pré-escolas, conferindo novas dimensões às lutas e militâncias promovidas pelas mulheres, sindicalistas e feministas da época.

No que diz respeito ao ordenamento legal, pode-se dizer que a Constituição Nacional de 1988 traz uma mudança importante de enfoque no que tange ao atendimento à primeira infância. No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos consistia em um direito da família, opção dos pais, mas, com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança, dever do Estado. O trabalho desenvolvido com esse ciclo de vida é reconhecido como trabalho de educação infantil, superando, no ordenamento legal, a visão meramente assistencialista e, com isso, incluindo as instituições de educação infantil no Sistema de Educação Básica. Assim, o cuidado e a educação passam a ser tratados de forma indissociável, como complementares e constituidores da ação educativa e humana qualificada. A Constituição amplia o que a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) havia consagrado como direito das mulheres trabalhadoras, ou seja, o atendimento de seus filhos em creches.

***Para saber mais***

Consta da CLT (decreto-lei nº 5452, de 1943) que toda empresa, nos estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, é obrigada a ter local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

Tratando-se ainda de regulações maiores, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, determina a criação de instrumentos que poderão influir decisivamente no atendimento aos direitos da criança, entre os quais o direito à educação na faixa etária do zero aos seis anos; entre esses instrumentos estão os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Estatuto reafirma a Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, e o determinado na Constituição Federal, dando uma nova visão sobre a criança e o adolescente, como sujeitos de direitos.



Figura 2

Fonte: <<http://www.forumdca-ma.org.br/2168/eventos/2%C2%AA-pre-conferencia-dos-direitos-da-crianca-de-arari>>.

Assim, tais fatos estabelecem um avanço na direção dos direitos da infância e, segundo Barbosa (2010), provocam uma ampliação significativa do acesso dos bebês e das crianças pequenas aos espaços com fins educativos, especialmente em instituições públicas. A partir disso que se “proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil”, gratuita, em creches e pré-escolas, do nascimento até os seis anos (BARBOSA, 2009, p. 16).

Ainda de acordo com Barbosa (2009, 2010), Kuhlmann Jr. (1998) e Rocha (2001), essa oferta desencadeou mudanças importantes no cenário social e educacional, como, por exemplo, fazer-se menção à educação infantil, definida, na última LDB (lei nº 9.394/96), como a primeira etapa da Educação Básica, por meio de uma seção autônoma, e não mais em posição subordinada às demais etapas.

Essa lei previu, na época de sua criação, que as instituições existentes (creches, maternais e pré-escolas) deveriam, no prazo de três anos a contar de sua publicação, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. No entanto, esse processo de criação dos Sistemas Municipais de Ensino vem ocorrendo até hoje, extrapolando o prazo inicialmente determinado.

#### ***Para saber mais***

O que é um Sistema de Ensino? Leia o Parecer do Conselho Nacional de Educação que discute tal conceito. PARECER N.º: CNE/CEB 30/2000, COLEGIADO: CEB, APROVADO EM: 12 set. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf).



De lá para cá, é preciso ter presente que as origens do atendimento ao que hoje compreendemos como educação infantil não são as mesmas. O imaginário social sobre as crianças e sobre as infâncias, além de demarcar formas de atendê-las, também é estruturante para a definição e criação das políticas públicas para tal grupo. Se para as crianças de quatro a seis anos de idade já havia um modelo de atendimento com foco educacional nos jardins de infância, para as crianças de zero a três anos o atendimento era prioritariamente voltado para a assistência às mulheres trabalhadoras ou para crianças desamparadas por serem órfãs ou abandonadas. Essas raízes trazem em suas concepções de atendimento diferentes formas de compreensão tanto dos sujeitos atendidos quanto do trabalho realizado e de seus profissionais.

Nessa disposição há uma visão dicotomizada de crianças e de infâncias que está vinculada não só à faixa etária dos sujeitos, mas também às condições de vida a que estão submetidos, gerando consequências tanto na organização do atendimento na educação infantil, entre elas a noção de que seriam necessários profissionais para atuar com formação e funções diferentes, quanto nas políticas propostas.

Mas vamos retomar agora como historicamente se organiza o atendimento às crianças e como essas formas de atendimento estão relacionadas às concepções de criança predominantes nos diferentes períodos e aos projetos sociais existentes.

É importante destacar que os modelos institucionais de atendimento – creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos) – são originários da forma como na Europa se organizou esse trabalho desde o século XIX, tendo sido disseminados para vários países que buscaram a expansão da educação infantil. Essa ampliação, influenciada por organizações multilaterais (Unesco, Unicef e Banco Mundial), tem como objetivos iniciais a ação contra a pobreza nos países subdesenvolvidos e a melhoria do desempenho no ensino fundamental (ROSEMBERG, 2002).

No Brasil não foi diferente. Rizzini (2009) comenta que é durante a elaboração do Código de Menores de 1927 – primeira lei especificamente voltada para os menores de idade, concebida com base na assistência e na justiça, e marcada pela ideia da criança como problema e solução social – que surge a proposta de criação de creches (Projeto nº 94, 1912, de João Chaves). A intenção era dar conta de um grupo social que, por circunstâncias de abandono, vulnerabilidade em matéria de saúde ou moralidade, já não poderia estar sob a responsabilidade da família. Aliás, vale ressaltar que é dentro desse contexto que surge o termo “família” no ordenamento legal.

Com isso fica evidenciada, na história da legislação para a infância, que a creche originariamente atende ao que se denominava “menor”, expressão utilizada “para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras” (RIZZINI, 2009, p. 113).

Já a origem dos jardins de infância, embora nem um pouco consensual em seu início, por entendimentos de que poderiam ser locais de guarda, foi integrando-se no curso da história a um projeto de desenvolvimento social que tinha entre seus objetivos a qualificação do ensino primário. Os jardins estariam na base do sistema escolar, a pré-escola. Zilma Ramos de Oliveira (2002) comenta que

[...] o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais” (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

A ideia de que a educação infantil tinha como função diminuir a mortalidade infantil ou preparar os alunos do ensino fundamental, cada um desses objetivos enraizados nos diferentes grupos etários – zero a três e quatro a seis anos, respectivamente –, passa a ganhar complexidade, sendo matizada por outras formas de conceber o trabalho com as crianças.

Os movimentos de atendimento às crianças menores (zero a três anos) estiveram então, inicialmente, muito mais pautados por uma situação social de abandono e pobreza desses sujeitos do que por uma ideia de educação para os pequenos, com uma intencionalidade ancorada em perspectivas de desenvolvimento e aprendizagens. Podemos dizer que sempre houve um trabalho pedagógico se considerarmos que mesmo a falta desse olhar já denota um tipo de atendimento. Por outro lado, o trabalho desenvolvido nas instituições que atendiam às crianças maiores (quatro a seis anos), como os jardins de infância, por exemplo, vinculados às escolas primárias, mantiveram características, em matéria de organização da docência, muito próximas às da etapa subsequente. Ou seja, as formas iniciais de atendimento das crianças em idade de educação infantil constituíam-se em ações médico-higienistas para garantir a sobrevivência de um grupo excluído socialmente, ou se vinculavam ao modelo de organização escolar próprio da escola primária.

O quadro a seguir apresenta as origens dos atendimentos nos diferentes grupos etários que compõem a educação infantil.

Quadro 1 – Origem de atendimento aos grupos etários na educação infantil

<b>Etapa da educação básica</b>	<b>Idade</b>	<b>Instituição</b>	<b>Origem no Brasil</b>
Educação infantil	0 a 3 anos	Creche	Atendimento a filhos de mulheres trabalhadoras
Educação infantil	4 a 5 anos e 11 meses	Pré-escola	Projeto de nação moderna – criação dos jardins de infância – educação preparatória (pré)

Fonte: elaborado pelos autores.

Nessas duas vias, que não são únicas, mas são marcantes, encontramos um distanciamento com o que se considera atualmente o trabalho pedagógico voltado para o grupo etário da educação infantil. Isso se dá, respectivamente, pela prevalência de questões de saúde no atendimento ou por manter a gramática

escolar própria do ensino fundamental. Ainda que na atualidade compreendamos como educação infantil um trabalho que não segue esses caminhos, ela responde também a esses vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje. Ou seja, essas tipologias de atendimento compreendem a história da educação infantil. E a permanente explicitação desses vestígios históricos, presentes em pesquisas acadêmicas, nas formações de professores, talvez continue sendo uma estratégia de elaboração de um modo particular de ser na educação infantil.

Zilma Ramos de Oliveira (2002) comenta, relativamente à concepção do atendimento às crianças nas primeiras iniciativas no país, ratificando a vocação inicial para os mais necessitados, que

No período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

A autora salienta ainda que a situação toma uma proporção maior com o abandono das crianças filhas de escravas, “libertadas” com a abolição da escravatura, mas sem condições de proporcionar a seus filhos uma vida com as condições básicas de sobrevivência. Essa conjuntura de pobreza leva à criação de creches e outras instituições semelhantes, como os orfanatos, por exemplo, para o atendimento às crianças. Não há, nessa perspectiva, uma ideia de trabalho docente com as crianças, mas a preocupação de garantir-lhes proteção em termos de saúde.

No século XIX, vinculado ao projeto de nação moderna e influenciado por movimentos educacionais estrangeiros, o Brasil se ocupa com a criação de jardins de infância, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo. Nesses casos, o atendimento foi direcionado a outro extrato social, de melhores condições financeiras. Também são criadas as escolas infantis, como demanda dos imigrantes que precisavam ter onde deixar seus filhos para buscar um espaço no mercado de trabalho. Esses modelos estiveram mais próximos ao que hoje concebemos como docência para a infância. Existiam estudos sobre experiências europeias com crianças em que o olhar pedagógico estava presente, dando contornos de um lugar de educação infantil mais próximo do que hoje compreendemos como tal trabalho.

Mas Kuhlmann Jr. (1998) critica a abordagem das escolas, que inicialmente organizaram os jardins de infância, salientando

[...] a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (p. 84).

Então, mesmo que o trabalho nessas instituições não estivesse sendo pensado para sujeitos com uma situação econômica desfavorável, ainda assim existia a preocupação com a demarcação de que o atendimento das crianças antes da escola primária não vinha para ocupar um lugar de abandono familiar.

Além da necessidade de desprendimento dessa concepção mais assistencial e/ou médico-higienista, havia apreensão com a possível alteração na forma de organização das famílias e no lugar da mulher na educação de seus filhos com o aumento dos anos escolares das crianças.

Kuhlmann argumenta que a história das instituições que atendem à infância no Brasil ocorre na articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Mas o autor salienta também que a maternidade e o trabalho feminino precisam ser analisados como aspectos relevantes nessa história. Considerando essas questões propostas pelo autor, é possível depreender que o avanço no entendimento do que seria direito para as crianças se dá na esteira da ampliação dos direitos das mulheres.

Kramer (1987) chama a atenção para a inexistência, até a década de 1930, de ações governamentais em relação ao atendimento da criança. A autora afirma que

Se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjunto de médicos, associações de damas beneficentes, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre (KRAMER, 1987, p. 53).

Em 1922, com a realização do I Congresso de Proteção à Infância, passa a ser divulgada a necessidade de ampliação das ações para o poder público. Esse congresso é um marco na história do atendimento à infância, por recomendar atenção aos direitos das crianças à vida e à saúde. Sugere também a extinção das rodas dos expostos e instala a discussão sobre os direitos das mães de amamentar os filhos em seus locais de trabalho, o que mais adiante se configura na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1943) (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

Entendemos que essa situação que se coloca até a década de 1930 ancora-se nas concepções até então existentes sobre o que é ser criança e viver a infância, concepções balizadas por uma visão adultocêntrica de mundo. Qvortrup (2011), comentando as ideias de Kaufmann sobre o tratamento que as crianças receberam ao longo da história, apoia o autor quando este se refere à “indiferença estrutural em relação às crianças”.

Qvortrup coloca a seguinte consideração:

Há, diz ele, em nossas sociedades, uma “indiferença estrutural” em relação às crianças nos diversos segmentos da vida política, que, como efeito cumulativo, tem conduzido à necessidade de consideração das crianças e de suas famílias. A questão é, entretanto, que isso não acontece em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna (QVORTRUP, 2011, p. 203).

À medida que as crianças “aparecem” socialmente, o atendimento dispensado a elas vai se reconfigurando e, conseqüentemente, surge a necessidade profissional de tal trabalho.

Com o movimento escolanovista, decorrente de um grupo que buscava um olhar mais apurado para as questões pedagógicas na educação, a pré-escola passa a ser considerada a base do sistema escolar, o que demandou formação dos profissionais para o trabalho com as crianças. Essa formação esteve pautada por questões referentes ao desenvolvimento infantil e focalizava os profissionais de jardim de infância. As creches e semelhantes ainda se constituíam como espaços para minimizar as condições de pobreza de parte da população e ainda não se inseriam na discussão do trabalho pedagógico para as crianças.

***Para saber mais***

Segundo teóricos do movimento escolanovista, a educação tradicional se achava centrada no professor e na transmissão do conhecimento. O mestre detinha o saber e a autoridade, dirigia o processo, e, ainda mais, se apresentava como um modelo a seguir. Na escola renovada (Escola Nova), porém, o aluno é o centro. Há uma preocupação muito grande com a sua natureza psicológica. Dessa maneira, os conteúdos giram em torno dos interesses infantis e, como ressalta SILVA (1986), a criança é o centro gravitacional do processo educativo. Enquanto facilitador da aprendizagem, o professor deve esforçar-se por despertar o interesse e provocar a curiosidade. (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 131-149).

As mudanças decorrentes da urbanização e da industrialização do início do século XX desencadeiam a expansão da institucionalização para as crianças e marcam uma nova fase em relação ao atendimento infantil. O novo quadro político e econômico no país (Estado Novo) amplia a classe média e relaciona o desenvolvimento da nação ao investimento nas crianças. Elas significavam o futuro, dentro de uma concepção de criança e infância únicas.

É nesse período que, diante de muitas reivindicações sociais vinculadas principalmente ao trabalho da mulher, há o reconhecimento do direito de atendimento aos filhos das trabalhadoras pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho/1943), ainda em uma perspectiva vinculada à saúde dessas crianças.

O Projeto Casulo, já na década de 1970, amplia a rede de atendimento para as crianças no Brasil. Mesmo já presente a discussão quanto ao foco de trabalho dessas instituições, se assistencial ou educativo, e já existindo um espaço no Ministério da Educação para pensar a pré-escola, o Projeto Casulo fica sob a coordenação da LBA (Legião Brasileira de Assistência), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS).

Lívia Maria Fraga Vieira (1986), analisando a concepção do atendimento às crianças no Projeto Casulo, traz a fala do supervisor desse projeto no período de 1978 a 1980: “Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas” (p. 272).

Mas, como o projeto funcionou por meio de convênios com órgãos que tinham princípios de trabalho próprios e muitas vezes distanciados em termos de concepção, não é possível afirmar que no país ele se desenvolveu sob

uma única concepção de atendimento. No entanto, Kramer (1987), partindo de consulta aos poucos documentos existentes sobre tal experiência no país, afirma que

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro, na realização de atividades de cunho recreativo (KRAMER, 1987, p. 77).

Nesse projeto, quem atendia às crianças eram monitoras formadas em nível médio, que tinham como orientação realizar atividades educacionais articuladas a ações de combate à desnutrição (OLIVEIRA, 2002). Havia na concepção do projeto matizes de um caráter pedagógico ao trabalho desenvolvido nas instituições, o que fica demonstrado no livro editado pela LBA sob o título *Vamos fazer uma creche*, que orientava em termos de cuidado e educação, marcando a tentativa de um programa educacional dentro do entendimento premente na época de sua execução.

Na década de 1980, com o país em processo de abertura política, com movimentos sociais estabelecidos para a reorganização de diferentes setores da sociedade, as crianças passam a ocupar lugar de maior destaque nos discursos, ações, no ordenamento legal e nas políticas de atendimento.

A elaboração da Constituição Federal de 1988 propiciou a explicitação da necessária integração dos conceitos de criança e de menor, culminando na ideia de que se trata de um mesmo indivíduo, a criança, atendida nas diferentes etapas da educação, que precisam estar articuladas, e respeitando as demandas desse cidadão, aqui e agora, sem caráter propedêutico.

Nessa década se intensifica o debate sobre os direitos das mulheres e das crianças em uma perspectiva de democratização do país. Já havia muitos espaços de atendimento, vinculados a diferentes instâncias, públicas e privadas, mas compondo uma rede no país com força suficiente para legitimar as reivindicações dos movimentos sociais pela inclusão do direito à educação em creches e pré-escolas na Constituição Federal de 1988. A partir daí, um novo ordenamento legal (ECA/1990, LOAS/1993, LDB/1996, DCNEI/1999, DCNEI/2010, entre outros) é organizado no país, buscando pautar a concepção de criança como cidadã, com direitos que devem ser assegurados pela família e pelo Estado.

Começa a haver a migração do atendimento das crianças menores, de até três anos de idade e majoritariamente atendidas em creches vinculadas à saúde ou à assistência, para o âmbito da educação, principalmente durante a década de 1990, demandando o profissional de educação infantil. Os cursos de Pedagogia passam a discutir e implantar ações a partir dessa demanda.

Maria Fernanda Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet, em relatório construído para subsidiar ações da Unesco voltadas ao atendimento da primeira infância, referem que essa visão de criança dicotomizada só se quebra, no Brasil, com os debates impulsionados durante a preparação da Constituição de 1988. Eles afirmam que

A cristalização desses dois “modelos” de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”... Ela só se rompeu com os debates sobre a criança brasileira e seus direitos no período de elaboração da nova Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos entre 1986 e 1990 (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p. 18).

A origem da educação infantil no Brasil possui estas demarcações: menor/criança, creche/pré-escola e cuidador/professor. Ainda hoje, mesmo tendo a denominação da etapa como educação infantil, ela é constituída no âmbito da lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), por creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos).

No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada. As discussões ocorridas no período de sua elaboração e organizadas principalmente pela Comissão Nacional Criança e Constituinte<sup>2</sup> (CNCC) desencadearam um movimento envolvendo diversos setores da sociedade que favoreceu um olhar menos fragmentado para a criança, colocando-a, na forma da lei, como sujeito de direitos, como cidadã. Nesse processo, fica marcada outra concepção de criança, demandando políticas mais igualitárias em termos de profissionais adequados aos diferentes grupos etários. A Constituição, potencializada com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990), consagra a todas as crianças e aos adolescentes o direito à educação integral e de qualidade.

Desde então, vários documentos legais e oficiais vêm sendo produzidos, reverberando no aumento da oferta, na qualidade do atendimento e na formação das profissionais.

Entre as publicações que repercutiram na área tivemos, em 1988, a “Série de Manuais sobre Creche”, organizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e apoiada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Intitulada *Creche urgente*, a série abordava, em sete manuais, temas importantes para a constituição desse espaço de trabalho, assim distribuídos: “Criança: Compromisso

2 A Comissão foi criada em 1986, por iniciativa do ministro da Educação, e tinha como integrantes representantes dos ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Cultura, do Trabalho e do Planejamento. Havia ainda representantes de organizações sociais como Sociedade Brasileira de Pediatria, Organização Mundial para a Educação Pré-escolar/Brasil, Pastoral da Criança, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Ordem dos Advogados do Brasil, Federação Nacional dos Jornalistas, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, Frente Nacional dos Direitos da Criança (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

Social”, “Organização e Funcionamento, Espaço Físico”, “Dia-a-Dia”, “Os Profissionais”, “Fontes de Recurso e Legislação” e “Relatos de Experiências”.

Outras publicações marcaram a história da educação infantil no Brasil e inauguraram o espaço dessa etapa da educação no Ministério da Educação (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993 a 1996). São o que chamamos de “Documentos das Carinhas”,<sup>3</sup> um conjunto de livros que buscou divulgar dados de pesquisa e análise de questões pertinentes à configuração da educação básica no país, marcando a especificidade do trabalho com crianças de zero a seis anos de idade.

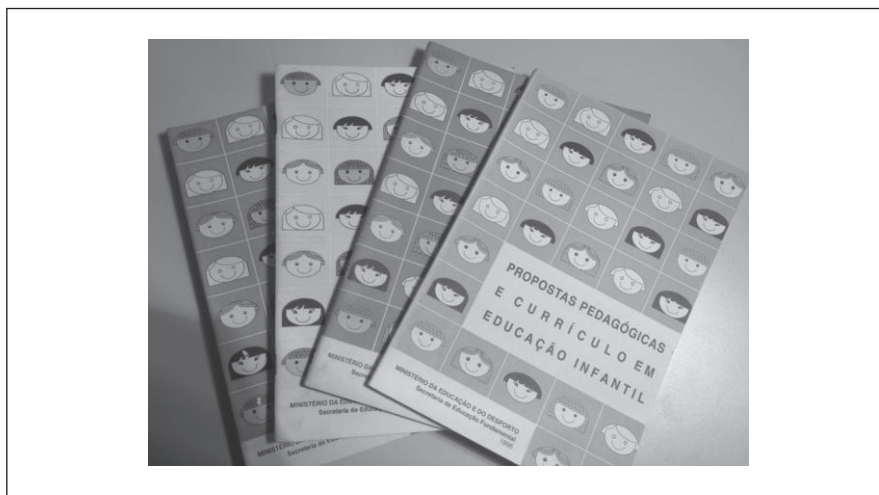


Figura 3 – Imagem das publicações.

Fonte: dos autores.

Em 1998, o MEC lançou o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), documento organizado em três volumes, que tinha como função

Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (RCNEI, 1998, p.13).

Muitas discussões foram suscitadas a partir da publicação desse documento, tanto em relação à forma de elaboração quanto à abordagem teórico-metodológica apresentada. No entanto, ainda hoje ele constitui uma referência para as redes municipais de ensino, conforme relatório de pesquisa que documentou o mapeamento e a análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil a partir do Projeto de Cooperação Técnica

3 Essa denominação refere-se ao laiate das capas, que buscavam apresentar a diversidade étnica da população do país.



MEC e UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2009). Entre as 48 Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil de municípios brasileiros, 25 citam esse documento oficial.

É na década de 1990 que a educação infantil passa a alicerçar-se preferencialmente sobre as bases da educação, o que significa uma grande guinada política, social e talvez cultural.

São publicados, nos anos 2000, documentos oficiais que orientam sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), bem como sobre as Políticas Nacionais de Educação Infantil (2005), os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009) e as novas Diretrizes para a etapa.

#### ***Para saber mais***

Acesse os *links* dos documentos, disponibilizados na Plataforma Moodle, da atividade acadêmica Infância e Educação Infantil I, Módulo 6.

Todos esses documentos compõem uma série de orientações orquestradas pelo Ministério da Educação, com o propósito de subsidiar a implementação de uma educação infantil que reconheça a criança e seus direitos. Pressupõem que os espaços de atendimento já não devem estar vinculados às premissas iniciais desse atendimento apresentadas neste texto, mas que as escolas de educação infantil precisam constituir-se como

[...] contextos de vida coletiva, [...] compreendida aqui como um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramado e constituído pela ação do eu com o outro e do outro, e que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto que, neste contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (FOCHI, 2013, p. 23).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (documento de 2009) têm força de lei e fornecem as principais orientações para nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. Como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil, apresentam dois eixos centrais na orientação curricular para essa etapa da educação: a brincadeira e a interação. Segundo Zilma Ramos de Oliveira (2010),

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (p.5).

Ou seja, não falamos mais nem de um lugar de pura assistência, nem de um lugar preparatório para os anos iniciais do ensino fundamental. Falamos de um cidadão que tem direitos aqui e agora. De um cidadão no presente, e não

de um vir a ser. Falamos de uma escola que não segue os padrões das escolas de outras etapas, falamos de um novo grupo profissional e, principalmente, de outro jeito de fazer educação. Um jeito que estamos inaugurando a partir de novas compreensões sobre o que é ser criança e viver a infância. Conhecer a história e as políticas para a educação infantil é uma forma de compreendermos algumas marcas do que hoje ainda se manifesta no cotidiano das escolas, ao mesmo tempo em que é uma maneira de nos fortalecermos na projeção de uma forma mais qualificada de estar com as crianças.

## 4.2 As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

Nos últimos anos, a educação infantil tem vivido grandes mudanças – aliás, importantes mudanças, se pensarmos o quanto, em tão pouco tempo, avançou-se nos debates e no fortalecimento da oferta dessa etapa da educação básica.

Embora seja necessário avançar em muitos aspectos, como no desafio de atender a toda uma demanda de crianças pequenas em espaços de educação, é possível afirmar que, atualmente, acumularam-se conhecimentos sobre as crianças e sobre a especificidade da educação infantil que podem contribuir com o trabalho pedagógico e com as políticas públicas para as crianças.

É nesse contexto que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009)<sup>4</sup> aparecem; ou seja, esse documento reitera a importância da educação infantil já mencionada nas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB 9.294/96), consolidando o papel dessa etapa na educação básica, além de constituir uma revisão das antigas Diretrizes (1998), porém atendendo, e em alguma medida, implementando, concepções atualizadas sobre criança, currículo e educação infantil.

Nesse aspecto, vale chamar a atenção para o fato de que, na década que intercala as antigas e as atuais Diretrizes, houve um crescimento nas pesquisas de dissertações e teses que abordam a educação infantil, assim como surgem no cenário educacional diversas publicações em livros e revistas. Com isso, as atuais DCNEI conseguem reunir o aparato teórico mais especializado e direcionado às demandas da educação infantil, tornando esse documento uma importante ferramenta para a consolidação da oferta de qualidade para as crianças com idade entre zero e cinco anos e 11 meses.

4 Para conhecer na íntegra, ler Parecer 20/09, que explicita o contexto na qual foram estruturadas e criadas as Diretrizes e Resolução nº 05/09 na qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**Para saber mais**

Para a construção das atuais DCNEI, foram realizadas algumas pesquisas que serviram como instrumentos referenciais na elaboração das Diretrizes. Um desses documentos refere-se à produção acadêmica sobre a educação infantil no Brasil. Consulte no *site* do MEC o “Relatório de pesquisa: a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira”, disponível no endereço [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13453&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936).

Se nos voltarmos aos dados apresentados neste Relatório de Cooperação técnica (Tabela 1), encomendado pelo MEC à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a respeito da “produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira”, perceberemos que, na competência dos anos levantados (2000 a 2007), no que diz respeito a livros, teses e dissertações, houve uma ampliação das produções que conciliam creche ou bebês e orientações curriculares, demonstrando que o tema tem ganhado espaço nas pautas de estudos das academias e dos estudiosos.

Tabela 1 – Produção acadêmica na educação infantil brasileira

Palavras-chave	Capes	Rep. do Livro		Biblioteca Nacional		Dedalus		F.C.C.	
	Sing.	Sing.	Plu.	Sing.	Plu.	Sing.	Plu.	Sing.	Plu.
Creche	-	183	116	67	107	104	185	534	4050
Creche + currículo	32	2	0	0	1	1	1	4	0
Creche + proposta pedagógica	61	0	0	0	0	0	0	0	0
Creche + diretriz curricular	08	0	0	0	0	0	0	0	0
Creche + diretriz pedagógica	20	0	0	0	0	0	0	0	0
Creche + prática pedagógica	92	0	0	0	0	0	0	0	0
Creche + planejamento	43	0	0	5	10	0	2	0	9
Creche + referencial curricular	11	0	0	0	0	0	1	0	0
Creche + parâmetro curricular	03	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>270</b>	<b>185</b>	<b>116</b>	<b>72</b>	<b>118</b>	<b>105</b>	<b>189</b>	<b>538</b>	<b>4059</b>

Tabela 1 – Produção acadêmica na educação infantil brasileira (*continuação*)

Palavras-chave	Capex	Rep. do Livro		Biblioteca Nacional		Dedalus		F.C.C.	
	Sing.	Sing.	Plu.	Sing.	Plu.	Sing.	Plu.	Sing.	Plu.
Berçário	0	13	5	3	2	16	2	0	0
Berçário + currículo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + proposta pedagógica	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + diretriz curricular	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + diretriz pedagógica	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + prática pedagógica	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + planejamento	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + referencial curricular	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Berçário + parâmetro curricular	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 69).

O relatório aponta também a dificuldade devida à utilização das diferentes palavras-chave atribuídas pelos autores, pesquisadores e legisladores. Esse desencontro, além de dificultar a interlocução entre os diferentes campos, demonstra que possivelmente, em virtude da falta de um repertório prévio, ou mesmo por conta da ampliação do tema e de suas teorizações e inovações, faz-se necessária a construção de meios para colocar em relação as distintas produções sobre a área, a fim de, em conjunto, consolidarem a produção e divulgação dos conhecimentos sobre a educação infantil.

Com isso, vale dizer que as DCNEI foram construídas a partir de um amplo debate com pesquisadores, grupos de pesquisas, movimentos sociais e consultores da área, com a finalidade precípua de compreender a ideia de currículo que seria importante estabelecer para a etapa da educação infantil, tendo em vista que as DCNEI possuem caráter mandatário, ou seja, esse documento reúne conceitos e orientações que devem ser considerados e implementados pelas escolas de educação infantil, e, embora as Diretrizes abram a possibilidade para que cada instituição siga com seus referenciais teóricos, existem ideias ali expressas balizadoras para estruturar e organizar o trabalho pedagógico nessas instituições.

No que diz respeito ao currículo, vale lembrar que no campo da educação infantil esse tema sempre foi motivo de contradições, razão pela qual, ao inte-

grar a educação básica, a educação infantil obrigou-se a definir de que forma compreende a presença de um currículo nessa etapa.

Assim, conforme expresso no artigo 3º da Resolução nº 05/09,

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 de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, Parecer 05/09).

Ou seja, a ideia de currículo indicada por esse documento propõe a relação entre os conhecimentos da humanidade e a vida da criança; dito de outro modo, a criança, centro do processo educativo, apreende o mundo a partir das práticas cotidianas que ela experimenta em interação com outras crianças, outros adultos e outros espaços e materiais, bem como vivencia os conhecimentos, em sua integralidade, no dia a dia das creches e pré-escolas, tornando-se necessário, pois, acolher as diferentes formas pelas quais as crianças significam o mundo e a si mesmas. É por isso que nas Diretrizes não encontramos a proposição de um currículo dividido por áreas de conhecimento, mas sim a promoção de uma prática que compreenda o processo de subjetivação e de construção de sujeitos que se dá no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo da educação infantil emerge nas práticas cotidianas, como uma marca que efetivamente consolida a visão de criança assim expressa nas DCNEI:

Art. 4º [...] 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, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, Parecer 05/09).

Atualmente, é possível afirmar que as crianças, já quando nascem, são capazes de atribuir significados às suas experiências. Assim, o período que as crianças passam na educação infantil reúne conquistas importantes para sua vida, como a fala, a marcha, a capacidade de fazer de conta, a vida coletiva, a representação de suas ideias por meio de diferentes linguagens. Enfim, é nesse período que os meninos e meninas vão percebendo e significando o mundo da qual participam.

Nas atuais DCNEI, também são abordadas questões referentes à organização das instituições para a educação infantil, como, por exemplo, o tempo e o período de atendimento, a idade das crianças que frequentam essa etapa, além de que, nesse documento, reivindica-se que as propostas pedagógicas atendam às especificidades de “crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, Resolução 05/09, § 3º) e, também, da história e da cultura africana, afro-brasileira. Para isso, sugere-se o respeito às diferentes manifestações e saberes produzidos nesses segmentos da sociedade, bem como a valorização do papel dessas populações na formação da identidade e da cultura de um povo.

**Para saber mais**

Esses temas estão sendo objeto de um amplo debate nos atuais discursos educativos. No *site* do MEC é possível encontrar rico material sobre eles. Eis alguns *links*. Acesse!

**Oferta e demanda de educação infantil no campo**

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12465&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12465&Itemid=)

**Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11284&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11284&Itemid=)

**Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11283&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11283&Itemid=)

Talvez um dos pontos principais e norteadores das atuais DCNEI se encontre no artigo 9º, quando este explicita que as práticas pedagógicas que compõem a educação infantil devem estar estruturadas a partir de dois eixos referenciais: as interações e as brincadeiras.

Por meio desses dois eixos, acredita-se que a criança possa construir os saberes necessários para dar significado ao mundo. Ademais, a possibilidade da experiência ativa durante seu processo de aprendizagem permite-lhe conhecer a si mesma, suas preferências, suas possibilidades e impossibilidades e, nesse sentido, também torna-se viável a tomada de conhecimento do outro.

Estar em interação com outras crianças, vivendo os desafios que esse contato impõe, sem dúvida é uma das grandes experiências e oportunidades que todos os meninos e meninas devem viver nos interiores das creches e pré-escolas. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que os adultos, que por sua vez também caracterizam outros modos de interação com as crianças, organizem espaços e ofereçam condições que propiciem o contato com diferentes materialidades, a livre circulação e deslocamento, a exploração e brincadeiras que contemplem as diferentes faixas etárias. Cumprir criar condições que

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

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

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

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

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

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, Parecer 05/09, p. 4).

Nesse sentido, as DCNEI destacam a ideia de criança “como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança” (BRASIL, Parecer 20/09, p. 14), alertando sobre as práticas pedagógicas que desconsiderem as crianças como protagonistas. Com isso, promove-se um aspecto tão recorrente nos discursos e, ao mesmo tempo e na mesma medida, tão ausente nas práticas: a não dissociação entre o cuidar e o educar.

É justamente pela compreensão de que a criança é um sujeito inteiro e que as práticas cotidianas a vão constituindo que as dimensões de cuidado e de educação não se separam: educar pressupõe cuidar e cuidar pressupõe educar.

Por fim, nos artigos 10 e 11, as atuais DCNEI trazem questões sobre a articulação da educação infantil com as demais etapas da educação básica, bem como sobre a avaliação. Sobretudo, esse segundo aspecto consiste em uma forte reivindicação ética e política sobre o trabalho que é realizado nas escolas; ou seja, é de responsabilidade de cada instituição criar procedimentos de avaliação e acompanhamento dos percursos das crianças e do trabalho pedagógico realizado com ela.

Nesse mesmo sentido, a avaliação na educação infantil se dá de forma processual, amparada pela observação sistemática e crítica de cada criança,

devendo ser compartilhada com os familiares, que, vale lembrar, têm o direito de acompanhar o percurso e a aprendizagem de seus filhos, por intermédio de fotografias, relatórios, pastas, portfólios, etc. Ademais, vale notar que é proibida a retenção da criança na educação infantil; isto é, a avaliação não possui caráter de promoção, classificação ou seleção.

### ***Para saber mais***

O tema da avaliação tem sido motivo de profundo debate. Atualmente, é possível encontrar no *site* do MEC um documento que fornece subsídios para a construção de um sistema de avaliação na educação infantil. Vale a pena conferir: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11990&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11990&Itemid).

No que diz respeito à articulação, desde a LDB 9.394/96 a educação infantil tem gozado *status* de etapa, deixando de ser subordinada às demais. Assim, as atuais DCNEI irão reiterar essa ideia e propor que educação infantil e ensino fundamental articulem-se por meio de encontros e ou de outros registros que possam dar a continuidade ao trabalho realizado com as crianças.

Por fim, fica o desejo de que esse documento possa servir aos professores e professoras das creches e pré-escolas como um poderoso instrumento de orientação das práticas cotidianas junto aos meninos e meninas da educação infantil. Para tanto, reiteramos, cumpre aos sistemas de ensino e ao poder público oferecer condições adequadas às crianças e aos adultos que constituem essa etapa da educação.

A ideia é podermos logo mais, daqui a alguns anos, sentar juntos para discutir quais são as novas Diretrizes e olhar para elas com a certeza de que avançamos e qualificamos o trabalho na educação para as crianças pequenas.



## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, jan./abr. 2010, p. 85-96.

BRASIL. A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13453:programa-curriculo-em--movimento-relatorios&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453:programa-curriculo-em--movimento-relatorios&catid=195:seb-educacao-basica). Acesso em: 04 nov. 2012.



FOCHI, Paulo Sergio. "Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado). UFRGS, 2013.

FRAGA VIEIRA, Livia Maria. Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1986.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

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

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Disponível em: [http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed\\_Infantil/novas\\_diretrizes\\_curriculo\\_ed\\_infantil.pdf](http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed_Infantil/novas_diretrizes_curriculo_ed_infantil.pdf)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan./mar. 2001, p. 27-34.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil: history repeats. *Cadernos de Pesquisa [on-line]*, 2002, n. 115, p. 25-63 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>. Acesso em: 30 jan. 2012.

RIZZINI, Irene. "Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil". In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Irene; PRESTES, Reulcinéia; VALE, Antonio Marques. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. In: *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 22, jun. 2006, p. 131-149

QVORTRUP, Jens. Nove Teses Sobre a "Infância Como um Fenômeno Social". In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011, p. 199-211.



## LEGISLAÇÃO

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996. (Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal.)

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 001/ 1999. (Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.)

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 005/2009. (Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.)

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.)



*Este capítulo foi elaborado por Marta Quintanilha Gomes e Paulo Sergio Fochi.*