

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

CARLA LISBÔA ANDRADE

DILEMAS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA
PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI

UBERLÂNDIA
2015

CARLA LISBÔA ANDRADE

**DILEMAS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA
PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Armindo Quillici Neto.

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A553d Andrade, Carla Lisbôa, 1982-
2015 Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no
referencial curricular nacional da educação infantil - RCNEI / Carla
Lisbôa Andrade. - 2015.

242 f. : il.

Orientador: Armindo Quillici Neto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Educação e
Estado - Teses. 4. Educacao - Historia - Sec. XVI - XVII - Teses. I.
Quillici Neto, Armindo. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CARLA LISBÔA ANDRADE

**DILEMAS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA
PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de
Mestre no Programa de Pós Graduação em
Educação da Universidade Federal de Uberlândia
pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 29 de Maio de 2015.

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto, UFU/MG
Orientador

Prof^ª Dr.^ª Sônia Aparecida Siquelli, UNIVÁS/MG
Membro

Prof. Dr. Sauloéber Társo de Souza, UFU/MG
Membro

Para Laurindo, Olinda, José Abadio, Geralda,
José Moacir, Carolina, Cássia e Ferdinando, meus queridos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Armindo Quillici Neto, por sua paciência e generosidade e por suas contribuições valiosas. Aos Professores Dr. Sauloéber Társio de Souza e Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, pelas preciosas contribuições durante a qualificação e pelas sugestões importantes, observações fundamentais que, em muito, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Dr. Armindo Quillici Neto, Dr. Carlos Henrique de Carvalho, Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, e Dra. Raquel Discini de Campos, por partilharem conhecimentos valiosos nas disciplinas ministradas durante o curso.

Às colegas e aos colegas do curso, Edilene, Carla, Wanderson, Gisele, Dalila, Simone, Dalva, Karina, Gabriela, Bil, Gilson, Fernanda, Marcia, Rogerio, entre outros, pelos momentos de discussão compartilhados durante o curso.

À Coordenadora do Programa, Prof.^a Dra. Maria Vieira Silva, e ao James Madson Mendonça e à Gianni Carlos Freitas Barbosa, da Secretaria da Pós-Graduação, pelo carinho, pela paciência, atenção e apoio nas questões burocráticas encontradas.

A minha família, pelo apoio, conforto e incentivo constante durante a minha vida.

Ao meu namorado e a todas as pessoas amigas que colaboraram, direta e indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho constitui um estudo sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças de 0 a 6 anos de idade entre 1960 a 1990, caracterizando-se a infância pelos modos de ver e concebê-la. Para atingir os objetivos aqui propostos, a metodologia utilizada foi de caráter documental e bibliográfico. Inicialmente, apresenta-se a trajetória do conceito de infância nas políticas educacionais brasileiras, ao longo do tempo, especialmente, acerca dos olhares atribuídos à infância nos RCNEI produzidos em 1998. Em relação às propostas educativas para as crianças no período moderno, entre o Século XVI e XVII, foram examinadas as compreensões de infância disseminadas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Nas políticas educacionais brasileiras, identificou-se que, até a década de 1980, houve uma intensa preocupação com o aspecto biológico da criança relacionado à higiene, saúde e nutrição. Assim, emergiu um tipo de atendimento voltado para as crianças que se encontravam em condições econômicas desfavoráveis em relação à classe social e ao meio cultural ao qual pertenciam. As políticas educacionais da pré-escola retratam o percurso do conceito de infância como, por exemplo, na década de 1930, em que o ideário higienista se manifestou na defesa da inspeção do corpo e do meio, como também o atendimento à infância tinha esses mesmos preceitos. De 1930 a 1980, a política para a infância, de caráter educacional, privilegiou trabalhos de assistência social. A Constituição Federal de 1988 passou a considerar a criança como sujeito de direitos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, incorporou a doutrina da proteção integral, o que significou dar prioridade para a criança e o adolescente, bem como as crianças foram consideradas como cidadão, com todos os direitos e como ser em desenvolvimento. A LDB de n ° 9.394, de 1996, reafirmou o direito à educação garantida pela Constituição de 1988. Já o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI pode ser considerado como um documento que se apresenta como um avanço da Educação Infantil, pelo fato de procurar resolver e superar questões educativas relacionadas à tradição assistencialista das creches e à antecipação do ensino das pré-escolas. Também pode ser entendido enquanto referencial curricular que atribuiu concepções e práticas que se apresentaram em seu texto na tentativa de sua superação, como de a pré-escola ser pautada nos mesmos moldes do ensino fundamental.

Palavras-chave: Concepção de Infância. Educação Infantil. RCNEI

ABSTRACT

This work is a study on the design of this childhood in the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RCNEI. In this sense, we tried to reflect on the educational policies geared for children 0-6 years old from 1960 to 1990, is characterized by childhood ways of seeing and conceiving it. To dye the objectives proposed herein, the methodology used was documentary and bibliographic character. Initially, it presents the trajectory of childhood concept in Brazilian educational policies, over time, especially about the looks attributed to childhood in RCNEI produced in 1998. In relation to educational proposals for children in the modern period, between the century XVI and XVII, the childhood understandings disseminated by Comenius, Rousseau, Pestalozzi and Froebel were examined. In the Brazilian educational policies, it was found that, until the 1980s, there was an intense concern for the biological aspect of the child related to hygiene, health and nutrition. Thus, there emerged a kind of care focused on children who were in unfavorable economic conditions in relation to social class and cultural environment to which they belonged. Pre-school educational policies portray the childhood concept route, for example, in the 1930s, when the hygienist ideology manifested itself in defense of the inspection body and the environment, as well as the care of children had these same precepts. From 1930 to 1980, the policy for children, educational character, privileged works of social assistance. The Federal Constitution of 1988 came to regard the child as a subject of rights, and the Statute of Children and Adolescents - ECA, in 1990, incorporated the doctrine of full protection, which meant giving priority to children and adolescents, as well as children were considered as citizens with all rights and how to be in development. The LDB No. 9394, 1996, reaffirmed the right to education guaranteed by the 1988 Constitution Already the Reference National Curriculum from Kindergarten - RCNEI can be considered as a document which is presented as an advancement of early childhood education, because tackle and overcome educational issues related to welfare tradition of creches and advance the teaching of preschools. It can also be understood as a curricular framework that gave conceptions and practices that are presented in their text in an attempt to overcome them, such as preschool be guided along the lines of elementary school.

Keywords: Childhood Conception. Childhood Education. RCNEI

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COEDI – Coordenação de Educação Infantil.

DA – Diretório Acadêmico.

DCE – Diretório Central dos Estudantes.

DPE – Departamento Políticas Educacionais.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EI – Educação Infantil.

ESG – Escola Superior de Guerra.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

LBA – Legislação Brasileira de Assistência.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE – Plano Decenal de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SEF – Secretaria de Educação Fundamental.

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.

UNE – União dos Estudantes.

UNESCO – Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USAID – Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CAPÍTULO 1 - DA DESVALORIZAÇÃO À CONQUISTA DE DIREITOS DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A INFÂNCIA.....	19
1.1 Concepção de infância e educação na modernidade.....	19
1.2 Aspectos da concepção de infância no Brasil a partir do Século XX.....	32
1.3 Concepção de Infância na década de 1990.....	40
2 CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NO BRASIL APÓS A DÉCADA DE 1960: do ponto de vista das políticas educacionais em torno da legislação elaborada ao longo do Século X.....	44
2.1 Política Educacional para a Educação Infantil a partir da década de 1960.....	45
2.2 As Políticas de Educação Infantil após a Constituição de 1988.....	51
2.3 Os Referenciais da Educação Infantil, suas Concepções Historicamente Construídas e suas Contradições.....	60
3 CAPÍTULO 3 - A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI, DE 1998.....	86
3.1 As Primeiras Ideias no Contexto da década de 1980 e 1990.....	86
3.2 Análise das Concepções de Infância Presentes nos Referenciais da Educação Infantil.....	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A.....	142
APÊNDICE B.....	149
ANEXO A.....	169
ANEXO B.....	209
ANEXO C.....	217
ANEXO D.....	228

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo teve início a partir da disciplina Currículo e Educação Infantil, ministrada no segundo semestre de 2011, no curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP (Universidade Federal de Uberlândia – UFU). Esse interesse nos conduziu aos primeiros questionamentos e reflexões sobre o currículo da Educação Infantil e nos despertou para melhor compreender como é pensado o currículo da escola da Educação Infantil - EI.

Diante das leituras realizadas, cursar a disciplina contribuiu para que fossem repensados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Entre as questões discutidas durante as aulas, o maior interesse foi por compreender melhor qual a concepção de criança presente no documento que se constitui como o primeiro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI para a faixa etária do 0 aos 6 anos.

Assim, surgiu uma proposta de Trabalho de Conclusão de Curso, sendo esse defendido no final de novembro de 2012. A proposta do trabalho teve como objeto de estudo entender qual a concepção de infância presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI. Após a apresentação do trabalho de conclusão de curso, deu-se o ingresso na Pós-Graduação – Mestrado em Educação, no eixo de História e Historiografia da Educação, em março de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, fazendo emergir o interesse em delinear este trabalho no âmbito da História e Historiografia da Educação Brasileira.

A linha de pesquisa no âmbito da História e Historiografia da Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia – UFU tem propósitos que visam à produção de conhecimentos acerca da História da Educação, envolvendo estudos sobre história e memória educacional, história da organização da instrução pública, história das ideias pedagógicas, imprensa e educação, história das instituições escolares, história das disciplinas, história da educação e representações, história da profissão docente, concepções e história da educação superior e da Universidade brasileira, história da alfabetização, gênero e educação.

Segundo Veiga (2007), o conhecimento da história da educação é importante para os estudos da sociedade de maneira geral, podendo também proporcionar compreender as maneiras como, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres se organizaram e organizam seus modos de aprender e de transmitir seus fazeres e saberes. Nas últimas décadas, a educação e a escola têm sido temas bastantes presentes na pauta dos principais problemas políticos das mais diferenciadas sociedades. As práticas de educação e as práticas

escolares, como também os procedimentos pedagógicos e sua eficácia para a formação de crianças e jovens, foram e são recorrentemente debatidos nos mais variados círculos profissionais ou mesmo nas famílias.

Essa autora explicita ainda que, pela história da educação, é possível indagar sobre as disputas políticas e culturais de ideias e de concepções, bem como sobre as dinâmicas de conflitos vivenciadas pelos agrupamentos humanos e expressas em suas diferenças étnicas, classes sociais, gênero e geração. Faz-se necessário indagar, também, sobre o acúmulo das experiências do passado no sentido de refletir as experiências do presente, de maneira que seja possível serem apresentadas soluções mais promissoras para a superação dos problemas atuais.

De acordo com Saviani (1986), compreender a História da Educação permite conhecer que essa se ocupa em formar determinado tipo de homem. No decorrer do tempo histórico, é possível observar e compreender que diversos tipos de homem se configuraram na sociedade de acordo com as diferentes exigências, das diferentes épocas. Para esse autor, o homem é considerado um ser social, bem como, para ele, o conceito de infância também é caracterizado e determinado na esfera social.

Dessa forma, a infância e a criança se pautam em como o homem se estabelece e se organiza em sociedade. Assim, a infância pode ser considerada como uma categoria social e historicamente construída. Numa perspectiva histórico-educacional sobre a infância, conforme Kuhlmann (2010), a criança é concebida historicamente de acordo com os dizeres dos adultos e da maneira como a sociedade era e é composta.

Segundo esse mesmo autor, “A história da criança é uma história sobre a criança. A interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, não sendo esse exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico [...]” e, assim, “[...] as crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento” (KUHLMANN, 2010, p. 30). Em vista disso, faz-se necessário conhecer, analisar e compreender o conceito de infância e considerá-lo numa perspectiva histórica para que se tenha melhor entendimento e possíveis esclarecimentos sobre a concepção de infância no presente.

Ainda, nos dizeres de Kuhlmann (2010), etimologicamente, a palavra infância, derivada do latim, refere-se a limites mais estreitos e significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade pode ser atribuída, em termos gerais, ao período denominado de primeira infância, vista como se estendendo até os sete anos de idade, que representaria a passagem

para a idade da razão. Além disso, “[...] a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais” (KUHLMANN, 2011, p.16).

Para esse autor, toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade no sentido do homem como ser social, sendo o conceito de infância também determinado socialmente capaz de caracterizar as pessoas, e a cada uma delas associa-se um sistema de status e de papel atribuído à infância, mas também às experiências vivenciadas e proporcionadas pelo contexto sócio e cultural ao qual pertencem. Assim, as concepções de infância, neste estudo, referem-se às ideias gerais sobre a concepção e os modos de ver a infância.

Considerando-se que, em cada época, se exprime um modo distinto do que é ser criança, a ideia sobre a infância se caracteriza de diversas maneiras. Em vista disso, busca-se compreender, numa perspectiva histórica, as concepções de infância, com o intento de propiciar uma reflexão acerca das diferentes construções elaboradas ao longo do tempo.

A tentativa neste trabalho é a de ressignificar aspectos da Educação Infantil, tendo por base as políticas educacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI elaborados para essa fase da vida humana. Considera-se necessário refletir, inicialmente, as concepções de infância enquanto construções histórico-sociais presentes na Educação Infantil¹ brasileira.

¹ Válido mencionar que, neste estudo, a Educação Infantil abrange a educação da criança de 0 a 6 anos de idade nas instituições públicas e privadas. A Educação Infantil também será denominada como educação pré-primária e educação pré-escolar, em conformidade com a Lei 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971, que são as fontes investigadas, em relação ao recorte histórico adotado para este estudo. De acordo com Rizzo (1982), o Jardim de Infância é voltado para a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade. O termo Jardim de Infância foi caracterizado no período de 1960 a 1980, tendo sido estabelecido pelas leis citadas acima. Após o ano de 1980, houve nova mudança de caracterização e foram concebidos os termos Pré-Escola e Creche, referindo-se este último à educação das crianças de 0 a 3 anos. Até a Lei Federal nº. 11.114, de 16/05 de 2005, a idade para matrícula obrigatória no ensino fundamental era os sete anos, mas, com a instauração desta lei o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula no ensino fundamental foi antecipado para os seis anos de idade, mantendo a exigência de duração mínima do ensino fundamental em oito anos letivos. No entanto, a Lei Federal nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a escolaridade no país. Sendo assim, o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos e não mais de 8 anos e manteve a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade. A Educação Infantil foi dividida em duas fases que são consideradas o início do ingresso da criança no seu ciclo escolar em creches e pré-escolas: 1º fase – para crianças com 4 anos de idade; 2º fase – para crianças com 5 anos. Válido dizer que a alteração da Lei Federal nº. 9394/96, pela Lei Federal nº. 11.274 de fevereiro de 2006 determinou que, para a criança ingressar no Ensino Fundamental, ela precisa ter seis anos completos ou a completar até 30/06 do ano civil em que iniciou seus estudos nos anos iniciais do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade. Os anos finais compreendem do 6º ao 9º ano. Com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 alterou o texto Constitucional, modificou os dispositivos que indicavam a idade para a educação infantil. A nova redação determinou que este nível de ensino fosse oferecido até os cinco anos de idade.

Numa perspectiva histórica, de acordo com Kramer (1992), o atendimento voltado para a criança em idade pré-escolar no Brasil se iniciou no período do descobrimento até os anos de 1930, apresentando uma característica médica e higienista de proteção do meio e da criança. De 1930 até 1980, compreende-se que a educação para as crianças se configurou pela assistência social, cujo pretexto para esse tipo de atendimento foi o desenvolvimento nacional.

A partir dos anos de 1980, com o processo de abertura política, caracterizado pela redemocratização, houve lutas pela escola pública no país, de um modo geral, por meio de movimentos de mulheres, de trabalhadores, de educadores e, assim, o direito à educação para todas as crianças de 0 a 6 anos foi reivindicado. Esses protestos desencadearam a elaboração de leis como parte das políticas públicas educacionais.

Na conjuntura das regulamentações e leis voltadas às crianças no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 introduziram e consolidaram a concepção de infância e criança e do adolescente de modo que esses fossem considerados sujeitos de direitos na sociedade brasileira. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, de 1996, foi responsável por definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

Logo em seguida, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998, propiciaram a introdução de mudanças nas áreas administrativa e pedagógica de creches e pré-escolas, tendo em vista ter apresentado uma nova concepção de infância. Assim, as mudanças ocasionadas pelas leis, no que se refere às políticas educacionais para as crianças, contribuíram para dar maior nitidez à questão da infância no Brasil.

Este trabalho também surge de indignação frente à produção dos materiais didáticos, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, em 1998, voltados para a Educação Infantil – EI, que se somam à série de Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, é possível considerar que a formulação dos RCNEI tenha sido realizada sem considerar os estudos, considerações e reflexões que haviam sido feitas com a intenção de produzir um documento de política de Educação Infantil, de modo gradual, pela Coordenação Geral da Educação Infantil – COEDI, a qual se constitui num grupo financiado pelo Ministério da Educação que desenvolveu, de 1993 a 1998, estudos e trabalhos pautados nesse segmento.

De acordo com Cerisara (1999), o COEDI produziu os Cadernos do COEDI, conhecidos também como “cadernos das carinhas”. Esses cadernos apresentavam, em sua capa, as características justificadas pelos nomes dados a eles, com cores diferentes e ilustrados

com desenhos de rostos de crianças com vistas a representar a diversidade brasileira. E em relação aos seus conteúdos, dentre os vários cadernos que foram produzidos, destacou-se como o mais importante o “caderno azul”, intitulado “Critérios Para o Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeitam os Direitos Fundamentais da Criança”. O seu conteúdo abordava a política para a Educação Infantil.

Segundo Vianna e Unbehaum (2006), a Coordenadoria Geral da Educação Infantil – COEDI vinha preparando documentos de políticas para a Educação Infantil, conhecidos como cadernos das carinhas. Dessa maneira, o seu formato, similar ao de um caderno, cuja capa apresentava desenhos de rostos de crianças, representava a diversidade brasileira. A principal intenção estaria em produzir um documento de política de Educação Infantil com metas que foram estabelecidas em torno da formação do educador e do desenvolvimento de um modelo nacional.

Esses mesmos autores apontam que a equipe do COEDI entendia que a Educação Infantil deveria se organizar pela reunião entre educação e cuidado. Assim, esse pensamento ficou expresso na série intitulada de Políticas Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o assunto. Dessa maneira, foram vários os cadernos publicados, entre 1993 e 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), abarcando desde o diagnóstico da área até a formação profissional, a proposta pedagógica e o currículo, bem como critérios de atendimento e diretrizes para a Educação Infantil.

[...] o grande desafio enfrentado por essa publicação do COEDI foi ultrapassar a polarização entre duas concepções muito difundidas no Brasil sobre a função da creche. Uma priorizava o direito ao cuidado e à educação da criança. A outra tinha como foco somente a mãe trabalhadora: “Se você acha que é só direito da mãe, porque, na verdade, não tem vaga para todo mundo, você acaba priorizando a mãe que trabalha”. Para superar essa discussão, um exemplo é o documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg junto ao MEC, intitulado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (Brasil, MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1997). As autoras reforçam a concepção de creche como lugar de educação infantil, na qual o foco está na criança e em seu desenvolvimento. A proposta articula a noção de cuidado (atenção, aconchego, higiene, saúde, alimentação) e a educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão) (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 413).

Todavia, em 1998, houve uma recomposição no grupo que dirigia a Educação Infantil no MEC, sendo, então, desconsiderada essa concepção de educação. É nesse processo político que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, RCNEI, 1998) foi

aprovado. A elaboração desse documento contou com o apoio de diversos pareceristas, que analisaram a versão preliminar e levantaram aspectos positivos e negativos. Poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC.

O presente estudo tem como objetivo geral entender a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI produzido em 1998. Além disso, procura-se realizar uma reflexão histórica acerca das concepções de infância presentes nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a criança no Brasil, desde 1960 até o final da década de 1990.

Em específico, busca-se compreender a concepção de infância presente nos RCNEI por meio das principais ideias contidas nos três volumes que compõem o documento. Como referencial teórico que orienta esta pesquisa, foram realizadas análises que buscam, especificamente, identificar quais os temas que mais aparecem, quais os autores mais citados, como a criança é vista, quais as problemáticas que mais emergem, o que o documento prescreve sobre a formação, qual criança o documento se propõe a formar. Em especial, procura-se identificar a noção de infância e de criança e a função da Educação Infantil presentes no referido documento.

Também, questiona-se o documento do RCNEI quanto a seu texto introdutório, ao se apresentar como um Referencial Curricular que busca solucionar e superar questões da Educação Infantil referente à tradição de a pré-escola ser marcada por antecipar o ensino. O problema da presente pesquisa se expressa por essa questão que leva às subsequentes perguntas: Como as políticas educacionais brasileiras concebem a infância e a criança? Como a proposta oficial dos RCNEI para a Educação Infantil concebe a infância e a criança? Como a infância e a criança são conceituadas nos documentos selecionados? Quais os objetivos da Educação Infantil expressos nesses documentos? Qual a noção de criança contida nos documentos? Além disso, este estudo visa a identificar se o documento RCNEI garante as especificidades da Educação Infantil.

Conforme Kuhlmann (2004), a falta de compreensão das especificidades das crianças pode ser interpretada de forma incoerente por parte das instituições escolares e de todos que compõem o espaço escolar em relação à Educação Infantil. Isso significa que essa falta de compreensão pode apresentar, de forma divergente, a preparação da escola, sobretudo, pela utilização do termo pré-escola, contribuindo para realçar esse ideário de educação voltada para as crianças pequenas. Assim, para a autora, diversas escolas para as crianças de 0 a 5 anos assumem uma postura de anteceder os conteúdos do ensino fundamental para as crianças da pré-escola, em especial, quanto à aplicação da escrita e de números.

Análises que apontam que, por exemplo, as leituras e as escritas realizadas na escola não favorecem para se considerar o cotidiano, as experiências de vida e a linguagem das crianças. Segundo Smolka (2003), a iniciação das crianças nas escolas se caracteriza por focá-las na escrita, como, também, pela exigência das instituições escolares de que as crianças desenvolvam habilidades motoras, as quais são tidas como difíceis para essa faixa etária. Dessa maneira, torna-se, logo de início, um processo educacional capaz de propiciar e acentuar imposições voltadas para a alfabetização, bem como para o desencadeamento de atividades geradas pela repetição, reprodução e ausência do movimento, de modo a suscitar exercícios escolares para que as crianças permaneçam mais quietas em seus lugares.

Nos dizeres de Faria e Mello (2005), as escolas se baseiam em fases e etapas direcionadas para uma sequência de atividades para cada idade das crianças. Essa autora explicita que, ao transitarem nos espaços não escolares, as crianças são expostas a inúmeras linguagens, a partir das quais elas podem assimilar diversos modos de percepção das coisas. Soma-se a isso uma maior possibilidade de exposição a materiais, regras e procedimentos capazes de proporcionar sentidos diversificados e distintos em relação ao que a escola institui como considerável. No que se refere aos aspectos ligados à concepção da linguagem de formas diferentes, esses também podem contribuir para que as vivências de mundo, que todas as crianças já trazem consigo antes do seu ingresso no espaço escolar, possam ser consideradas como significativas no processo de desenvolvimento da criança.

De acordo com Kramer (1998), os fatores sociais e culturais são considerados como os mais relevantes para o processo educativo das crianças. Para isso, faz-se necessário providenciar uma pré-escola que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças, de modo que todas sejam beneficiadas em relação ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o foco da pré-escola se dirige não apenas a formar crianças que sejam inteligentes e aptas a resolverem problemas, mas, também, à atuação dos profissionais da educação, que não deve se pautar apenas pelo acúmulo repetitivo e mecânico dos conteúdos escolares voltados para as crianças.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado e divulgado no ano de 1998, com caráter não obrigatório, a ser utilizado pelas escolas de Educação Infantil, o que pode ser considerado como um avanço por ser um documento que estabeleceu uma nova proposta para as crianças pequenas. Além disso, pode se constituir, também, em um referencial curricular que atribuiu concepções e práticas na tentativa de a criança conquistar a superação, bem como de a pré-escola ser pautada nos mesmos moldes do ensino fundamental.

Os pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação – ANPED consideram o RCNEI como um documento que apresenta diversas propostas pautadas na escolarização para as crianças de 0 a 6 anos, mediante a apresentação de termos estabelecidos do mesmo modo que no Ensino Fundamental, como orientações didáticas, sala de aula e avaliação. A concepção de Educação Infantil no documento do RCNEI se expressa pela valorização de características provenientes do Ensino Fundamental e não do primeiro estágio da educação básica, que se constitui na Educação Infantil, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Identifica-se que a inclusão da Educação Infantil na escola se procedeu em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 1996, o que desencadeou a inclusão do cuidado com as crianças pequenas no campo educacional, passando ainda a prever a educação das crianças e não mais apenas o cuidado, diferentemente, dos cuidados que eram realizados em creches ou abrigos de caráter assistencialista. Com os preceitos dessa Lei, tornou-se possível um currículo para a Educação Infantil – EI. Entende-se que o currículo é capaz de orientar todos os processos de ensino e aprendizagem de uma instituição educacional, mas, de todo modo, o seu conteúdo deverá estar ligado ou coeso com a realidade e as reais necessidades da comunidade que acatá-lo.

Um aspecto importante a ressaltar diz respeito a uma educação que proporcione a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades no processo educacional. O currículo, por si só, não se constitui e não compõe sozinho a estrutura de uma instituição educacional. Faz-se necessário, assim, considerar as particularidades próprias de cada município no que se refere às suas reais necessidades, por meio de ações em conjunto com os profissionais da educação e toda a comunidade de uma determinada região, em especial, para a elaboração do currículo.

A fim de discutir a concepção de infância nos RCNEI, esses documentos foram selecionados como fontes primárias da pesquisa. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é composto por 3 volumes (1998).

- a) Introdução;
- b) Formação Pessoal e Social;
- c) Conhecimento de Mundo.

A escolha dessas fontes obedeceu aos seguintes critérios:

- a) São de referência nacional;
- b) Foram analisados por professores e pesquisadores que auxiliaram o Ministério da Educação;

- c) Sua produção foi realizada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 1996, que proporcionou modificações na composição da educação escolar e, assim, incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Esta pesquisa tem caráter documental e bibliográfico e buscou atingir as seguintes etapas: escolha das fontes primárias, leitura das fontes, coleta de dados e análise dos dados e interpretação de seus significados com base no referencial teórico adotado.

A metodologia proposta é de abordagem qualitativa, tendo o intuito, por meio da análise documental, de levantar os conceitos e implicações dos modos de ver e conceber as crianças presentes no RCNEI. Para tanto, a pesquisa está dividida em três capítulos, os quais visam a cooperar com a discussão proposta.

No Capítulo 1 – Da Desvalorização à conquista de direitos da infância. São levantados os aspectos históricos, teóricos e políticos sobre a infância, com base na revisão bibliográfica sobre a temática e, por conseguinte, busca-se uma contextualização teórica dos conceitos de infância. Pretende-se, com esta parte do capítulo, refletir sobre a história relacionada à concepção de infância e de criança, da Modernidade até o final do ano de 1990. Considera-se que a concepção de infância, numa perspectiva histórica, pode ser caracterizada como um processo linear, bem como se constitui num conceito dinâmico que envolve e varia conforme o momento histórico e que sofre influências dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais desses contextos. Na discussão em torno desse conceito, importa traçar aspectos mais gerais, de modo que o problema apontado nesta dissertação possa ser visualizado. Em seguida, com base nesses aspectos teóricos, estabelece-se a base para o debate em torno da relação entre a infância e as políticas educacionais brasileiras.

No Capítulo 2 – Educação e Infância no Brasil após a década de 1960: do ponto de vista das políticas educacionais elaboradas ao longo do Século XX. Faz-se uma discussão acerca das políticas educacionais brasileiras para a educação, elaboradas ao longo do Século XX, destinadas à infância no Brasil. Identifica-se o início da escolarização de crianças de 0 a 6 anos num contexto político, econômico e social em que essas políticas foram formuladas. A partir de 1960, esse período se encaixa como parte integrante das políticas educacionais direcionadas para instituir os direitos da criança. No que tange à década de 1970, essa se apresentou como um período permeado por reivindicações por parte das mães trabalhadoras para abertura de creches.

De acordo com Campos (1999), as mulheres, em busca por melhores atendimentos em seus respectivos bairros, trataram de requerer que fossem criadas creches próximas a sua

habitação como meio de oportunizar maior disponibilidade para o trabalho. Dentro desse cenário, destaca-se a trajetória da educação infantil nas políticas educacionais brasileira: do assistencialismo ao reconhecimento da educação infantil como direito da criança de 0 a 6 anos de idade, em 1988. Por fim, evidencia-se o cenário no qual foi elaborado o RCNEI, documento analisado neste trabalho, explicitando seus fundamentos, seu conteúdo e sua efetivação.

No Capítulo 3 – A concepção de infância presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998. Identificam-se, logo de início, as primeiras ideias em torno do contexto da década de 1980 e 1990 em relação à elaboração desse documento. Em seguida, apresentam-se os princípios em torno da concepção de infância presente no Volume 1, Volume 2 e Volume 3 do RCNEI. Ainda, faz-se uma análise da concepção de infância presente e da relação explicitada no documento em torno da base teórica delineada nos capítulos anteriores deste trabalho. Por fim, as considerações finais, tendo como horizonte o objetivo estabelecido para esta pesquisa, evidenciando-se comentários, interpretações e considerações fundamentadas no referencial teórico elaborado nesta dissertação.

Espera-se que esta pesquisa estabeleça o debate em torno da concepção de infância no currículo oficial para a pequena infância, de modo que ofereça contribuições no âmbito da educação infantil e propicie discussões sobre a forma como os conceitos de infância contribuem ou poderiam contribuir para a reflexão e construção de uma proposta curricular que busque respeitar e valorizar a cultura infantil.

1 CAPÍTULO 1 - DA DESVALORIZAÇÃO À CONQUISTA DE DIREITOS DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A INFÂNCIA

Neste capítulo, objetiva-se compreender algumas noções de infância e criança ao longo do tempo, desde a Modernidade até o final da década de 1990, Século XX, consideradas relevantes para o levantamento das concepções de infância. Dessa forma, acredita-se que será possível compreender e refletir sobre as mudanças no ideário sobre a infância na educação elaborada ao longo do tempo, bem como sobre as primeiras orientações educativas institucionais voltadas para a educação infantil no Brasil.

O conceito de infância é abordado dentro dos campos teóricos da História da Infância, com os trabalhos de Philippe Ariès, Laura Bianca Caldeira, Franco Cambi, John Dewey, Paul Monroe, entre outros, buscando contribuições dos campos teóricos para a Educação Infantil em Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Sonia Kramer.

Nesse sentido, a bibliografia consultada e referendada se estabelece com a pretensão de não esgotar os estudos sobre o conceito supracitado, atribuindo-se expressiva importância à recuperação dos elementos mais significativos para o estudo da temática aqui abordada.

1.1 Concepção de Infância e Educação na Modernidade

A nova concepção educacional da natureza do homem que se instala no período da Modernidade estaria intimamente ligada ao pensamento que se desenvolvia na ciência e na filosofia moderna. Do ponto de vista educacional, a natureza se expressa ao procurar dar significado ao novo espírito do homem, cabendo à educação basear-se em princípios a serem atingidos por meio do conhecimento e das atividades que visem ao desenvolvimento do espírito humano. Em específico, esses conhecimentos se fundamentaram nos princípios da psicologia tomados pela observação e experimentação em meados do Século XIX.

Nos dizeres de Monroe (1977), essa tendência tinha em vista o melhoramento do processo educativo enquanto movimento complementar para a divulgação, de modo generalizado, da educação. Assim, ocorreu certa aproximação desse movimento com a infância, um conhecimento da criança e dos interesses e aptidões infantis nunca vistos em épocas anteriores.

Em virtude disso, a nova concepção de infância reorientou a prática educacional e passou a se basear em estudo da criança por meio da experimentação. Com isso, foram

desenvolvidas teorias em torno da educação de modo a coletar dados a partir do contato com as crianças.

Conseqüentemente, o principal interesse na educação foi desviado para uma fase inteiramente diferente do processo educativo. Durante muitos séculos, deve-se lembrar, o interesse na educação estava concentrado nos ensinamentos secundários e superior. Todos os primeiros reformadores, tanto realistas como humanistas, pensaram que a aquisição das línguas e das literaturas estrangeiras constituía a obra principal da educação. Dava-se pouca ou nenhuma atenção ao estágio elementar (MONROE, 1977, p. 277).

Comênio (1996) salienta que a importância da educação formal de crianças pequenas se preconizou com a criação de escolas maternas, pois elas teriam, desde cedo, a oportunidade de adquirir as noções elementares que deveriam aprofundar mais tarde. A educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Compreensão, retenção e práticas consistiam a base do método didático e, por eles, se chegaria às três qualidades: erudição, virtude e religião, correspondendo às três faculdades necessárias como o intelecto, a vontade e a memória.

Com suas ideias inovadoras, Comênio desempenhou uma influência considerável, não somente porque se empenhou em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento.

Compreende-se que Comênio escreveu para escolas infantis e de língua vernácula, mas a sua função real era a de inspetor e autor de livros didáticos para as escolas de latim. O principal interesse imediato de quase todos os que participaram da nova tendência estava, pelo contrário, no estágio elementar. Desde então, até hoje, a formulação da teoria e o melhoramento da prática educativa têm-se referido, com poucas exceções, principalmente, à educação elementar e, posteriormente, aos segmentos mais avançados da escola.

Ao passo que surgia uma concepção de educação pautada em tendências psicológicas, cabia à educação se constituir como um processo de desenvolvimento do indivíduo. Disso resultou, nos fins do Século XVIII e na primeira metade do Século XIX, o desenvolvimento de ideias que visavam ao progresso social, ao desenvolvimento biológico e evolutivo por meio de tendências, conforme já mencionadas no tópico anterior, como a científica e a filosófica, as quais vinham se definindo durante aquele período.

Autores como Comênio (1592 – 1670)², Rousseau (1712 – 1778)³, Pestalozzi (1746 – 1827)⁴ e Froebel (1782 – 1852)⁵ são considerados representantes do pensamento moderno de educação, nos Séculos XVI, XVII e XVIII, ao visarem à educação da infância por meio de

² Jan Amos Comenius, nasceu em 28 de março de 1592 na Europa Central, atualmente, território da República Checa, e faleceu em 1670, (Nivnice, 28 de março de 1592 - Amesterdão, 15 de Novembro de 1670). Foi bispo protestante da Igreja Moraviana, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna. Ele foi um dos primeiros defensores da universalidade da educação, conceito que defende em seu livro *Didactica Magna*. É considerado como o pai da educação moderna. Aplicou um método de ensino mais efetivo, a partir dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes. Preconizava o aprendizado contínuo, por toda a vida, e o desenvolvimento do pensamento lógico, em vez da simples memorização. Apoiava o acesso das crianças pobres e das mulheres à escola. Introduziu em seus livros textos escritos na língua nativa dos alunos, em vez de latim. Viveu em diversos países, incluindo a Suécia, a Comunidade Polaco-Lituana, a Transilvânia, o Sacro Império, a Inglaterra, os Países Baixos e o Reino da Hungria. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Considerado o maior educador e pedagogo do Século XVII, produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a *Didáctica Magna*. São suas propostas: A educação realista e permanente; Método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga; Ensino a partir de experiências quotidianas; Conhecimento de todas as ciências e de todas as artes; e Ensino unificado. A obra de Comenius é um paradigma do saber sobre a educação da infância e juventude, utilizando-se, para isso, um local privilegiado: a escola. Já a *Didáctica Magna* apresenta as características fundamentais da escola moderna: a construção da infância moderna como forma de pedagogizar essa infância por meio da escolaridade formal (até então, as crianças eram tratadas como pequenos adultos), trazia uma aliança entre a família e a escola, por meio da qual a criança pode se soltar da influência da órbita familiar para a órbita escolar e, assim, surgiu uma forma de organização da transmissão dos saberes, baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos, o que favoreceu a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado aos adultos portadores de saberes legítimos (MONROE, 1977).

³ De acordo com Monroe (1977), Jean Jacques Rousseau (Genebra, 28 de Junho de 1712 – Ermenonville, 2 de Julho de 1778) é considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e iniciador do romantismo. Foi um importante escritor, teórico político, filósofo e compositor autodidata suíço. Seus ideais de educação surgiram de sua própria vida. Em sua vida e em suas teorias, dominam as emoções mais do que a razão; os instintos e desejos naturais presidem a tudo. Esse autor explicita que “Rousseau se baseia nas experiências de própria vida, ensina que as ideias morais e religiosas não se podem desenvolver na infância e que mais se aprende em contato com a natureza do que com a comunhão com livros ou da inteligência de outros; que o desenvolvimento apropriado só pode vir, removendo-se todas as restrições e deixando as tendências naturais se manifestarem livremente” (MONROE, 1977, p. 256).

⁴ Henrique Pestalozzi (1746-1827) nasceu em 1746, na cidade de Zurique, na Suíça, e faleceu em 1827. Foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional. Segundo Monroe (1977), Henrique Pestalozzi foi, desde cedo, influenciado pelo movimento naturalista, especialmente, por Émile de Rousseau, e tornou-se um revolucionário ardente, como o foram todos os humanitaristas de então. Abandonou a sua preparação para o sacerdócio pelo direito e o serviço público e acabou dedicando-se à vida agrícola, com o duplo proveito de melhorar certas terras, por meio de novos métodos de cultura, e viver uma vida de acordo com as ideias naturalistas dominantes nessa época. Fracassou nos negócios e transformou o estabelecimento num instituto filantrópico para as crianças abandonadas. De 1775 a 1780, Pestalozzi dirigiu o que foi provavelmente a primeira escola profissional para os pobres, pois essas crianças trabalhavam na produção especial da fazenda em fiar e tecer algodão, e em outras ocupações.

⁵ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) foi um pedagogo alemão com raízes na escola de Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância. Conforme Monroe (1977) Froebel parte da filosofia idealista e dominante de Kant, Schelling, Hegel e Fichte, contra a qual Herbert protestava continuamente. A crença fundamental desse movimento filosófico era que a explicação da realidade e da vida está na unidade fundamental da natureza e do homem e no espírito absoluto. O absoluto não é mais o material, é o espírito autoconsciente. Nesse espírito autoconsciente, encontra-se a explicação da origem e do significado da existência, tanto do homem, quanto da natureza. Para Froebel, essa realidade espiritual era a fonte de toda existência.

suas experiências. O primeiro autor mencionado trata de enfatizar e organizar uma educação que visava à valorização da criança, ao propor que essas fossem respeitadas como tal, com vistas ao seu desenvolvimento, amadurecimento e aprendizado, por meio das relações estabelecidas com os mais velhos, em especial, com os educadores.

Para Rousseau, deveria ser proporcionada às crianças uma formação que sustentasse uma relação do conhecimento estabelecida apenas com o educador, para que obtivesse desenvolvimento de suas potencialidades individuais voltadas para a conservação de si mesmas, bem como para desencadear sua autonomia. Também, para Rousseau, a felicidade e o bem-estar humano são direitos naturais de todo indivíduo e não privilégio especial de uma classe favorecida, pois a organização social e a educação se legitimam somente para a realização de objetivos.

Nesse sentido, “a educação é um processo natural e não artificial. É um desenvolvimento interno e não um acréscimo exterior”. Ela se dá por meio da ação dos instintos e interesses naturais, e não por imposição de uma força externa. É uma expansão das aptidões naturais, não uma aquisição de informação. É a própria vida, não uma preparação para um estado futuro, distante da infância em interesses e características. Em “Rousseau, se encontra-se a negação do conceito de educação do Renascimento e de todo o seu desenvolvimento posterior” (MONROE, 1977, p.265-266).

Observa-se que Rousseau, do ponto de vista educacional, protestou contra o ideário de sua época, ou seja, de a infância ser considerada e tratada como adulto em miniatura. A educação da criança, para ele, faz parte de um processo de desenvolvimento de uma vida agradável, racional, equilibrada, útil, portanto, natural, no sentido que esta não se alcança com a vida como adulto, mas a cada dia, pois a vida tem cada vez mais as suas atividades naturais, seus deveres apropriados e suas satisfações.

Os princípios que tratam de nortear a educação da infância, em Pestalozzi, referem-se a considerar o homem, assim como a criança, como sujeito que ocupa papel importante no processo educativo para a obtenção de uma formação humanizada, de modo a desenvolver a personalidade do indivíduo de forma espontâneo e não apenas como detentor do conhecimento dos conteúdos ensinados pelo educador.

Para esse filósofo, a educação deveria se fundamentar nos preceitos da educação nova e ele buscou na psicologia estabelecer uma educação que fosse capaz de atender às necessidades de crescimento e de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, destaca-se o desenvolvimento de um projeto educativo baseado na intuição, para que as crianças pudessem alcançar o conhecimento.

Para Pestalozzi, as reformas sociais e políticas deviam surgir pela educação, mas não da educação corrente, e, sim, de um novo processo de desenvolvimento que resultaria na reforma moral e intelectual do povo. A influência de Pestalozzi na educação se refere ao desenvolvimento moral, mental e físico da natureza da criança, priorizando-se uma educação universal das massas, pois

[...] encontra em cada individuo os germes de todas as faculdades, sentimentos e aptidões, necessários para uma participação útil e vitoriosa nos diversos caminhos da vida e para satisfação das necessidades da sociedade. A educação existente não efetuava este ajustamento. Procurava, apenas, munir a criança de formas, por meio de dogmas religiosos pelo catecismo, formas de pensamentos por meio de mera habilidade de ler palavras, formas de processos práticos e científicos através do conhecimento decorado da matemática, ou formas de cultura por meio das línguas mortas. A verdade educação deveria fazer algo melhor. Deveria desenvolver na criança os elementos de poder plantados pela natureza, fornecendo-lhe, em séries apropriadamente selecionadas e graduadas, os materiais de experiência necessários para o exercício dessas capacidades” (MONROE, 1977, p.285).

Portanto, a lição em forma de exercício era utilizada como base para o completo desenvolvimento mental da criança. O cálculo mental, os métodos silábicos e fonéticos na linguagem e o estudo da geografia e da natureza em contato direto com o ambiente natural eram algumas das inovações do método. Os princípios gerais de seu método são os seguintes:

A linguagem deve estar sempre ligada à observação (intuição), isto é, ao objeto ou conteúdo; Em qualquer ramo, o ensino deve começar pelos elementos mais simples e proceder gradualmente de acordo com o desenvolvimento da criança, isto é, em ordem psicológica; Tempo suficiente deve ser consagrado a cada ponto do ensino, a fim de assegurar o domínio completo dele pelo aluno; O mestre deve respeitar a individualidade do aluno; O fim principal do ensino elementar não é ministrar conhecimento e talento ao aluno, mas sim desenvolver e aumentar os poderes de sua inteligência; As relações entre professor e o aluno, especialmente em disciplina, devem ser baseadas e reguladas pelo amor (MONROE, 1977, p. 288).

Para Froebel, a educação para as crianças reveste-se de um caráter religioso ao considerar o homem como parte de uma criação divina, cabendo à educação apenas desencadear no indivíduo o reconhecimento do divino e do espiritual, por meio de um diálogo que procure estabelecer certa harmonia entre a própria pessoa e o mundo que a cerca. De todo modo, esse mesmo autor considera importante desenvolver atividades articuladas com as crianças ao trabalhar com os ritmos, os sons, as cores, entre outros. O objetivo da educação era expandir a vida do indivíduo até que ele pudesse compreender a existência por meio da participação nessa atividade espiritual tão envolvente.

A escola, para Froebel, é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes, cujo propósito estaria não as estudando, mas vivendo-as. Assim, o pensamento fundamental do jardim de infância é ajudar a criança a expressar-se e, por esse modo, a desenvolver-se. Para conseguir isso, deve-se partir dos seus interesses e tendências inatos para a ação.

Faz-se necessário não deixar de considerar que esses autores possuem diferenças entre si. De fato, eles exprimem interesse em valorizar a infância no processo educativo, o que os torna também autores que permitem a realização do estudo da história do ideário pedagógico.

De acordo com Libâneo (1997), a partir do momento em que as crianças foram vistas como sujeitos que carecem de cuidados, despertou-se o interesse de inseri-las na sociedade como sujeitos de valores. Assim, as instituições direcionadas às crianças surgem com a Modernidade, por volta do Século XVI. Desse modo, o termo pedagogo⁶ se configura diretamente como um ideário de formação.

Comênio (1996) esclarece que a infância, ao ser considerada como um estágio do desenvolvimento humano, pode receber todas as figuras que se lhe apresentam, ao contrário do que acontece na fase adulta. Para isso, desde criança, o sujeito deveria ser habituado a receber lições de bons costumes que tratem de imbuir moralidade por meio dos estudos. A infância, nesse aspecto, deve fomentar a disciplina, obediência e respeito a Deus. Por mais que esse autor tivesse um ideário de cunho religioso, ele se baseou em preceitos da ciência moderna.

Dessa maneira, para Valdemarin (2010, p. 23), o foco de estudo, anteriormente, centralizado na figura do adulto, passou a ser direcionado à criança, de modo que fossem respeitadas perante a sociedade ao se considerarem suas individualidades. Assim, a escolarização para todos desde a infância se tornou como fundamental para o

⁶ Para Libâneo (1997), a partir do momento em que as crianças foram tomadas como sujeitos que carecem de cuidados específicos, buscou-se organizar sua inserção num contexto social. A partir disso, surgiu a pedagogia, e, assim, o desenvolvimento da institucionalização de crianças, conforme a modernidade presente no Século XVI. Torna-se possível entender que o termo pedagogo, ao estar associado ao saber, se compromete com a instrução e a educação voltada para o saber, o qual se traduz na ideia de formação. Nesse sentido, a educação estaria ligada ao ideário preconizado por Bacon, o que condiz com a ciência da época. Para ele, as pessoas estariam aptas a adquirir o conhecimento por meio da experiência e do estudo da natureza para que pudessem obter o conhecimento das coisas. Tendo como âncora o estudo da natureza, este deveria abrir caminho para que fosse respeitada a natureza da criança. Nota-se que Bacon, ao traçar a utilização de um novo método, tratou de desencadear uma nova atenção à individualidade do educando.

desenvolvimento da razão, como, também, para o deslocamento do controle da cultura e sua divulgação do poder eclesiástico para o poder público.

É interessante observar, em Comênio, ao formular sua pedagogia de caráter político, que ele buscou o desenvolvimento de uma didática que estivesse atrelada a uma proposta social e política ligada a um ideal político e religioso pautado na ciência universal, com preceitos na fé e na razão. Sua obra, denominada *Didática Magna*, foi publicada em 1657. Na obra, o autor tratou de apresentar o ensino em diversos estágios, como: a escola maternal, destinada para a infância de zero a seis anos; a escola nacional, para a puerícia de seis a doze anos; o ginásio, para os adolescentes de doze a dezoito anos; e a academia, para os jovens dos dezoito aos vinte quatro anos. Essa obra se pautava por uma formação de homem vinculado a um ideal religioso para atender aos desígnios do divino.

Sua pretensão estaria em moldar o homem como ser universal desde a sua infância, por meio de um aprendizado que favorecesse um caráter ético-religioso, bem como para que a educação universal pudesse tornar o homem impregnado de virtudes necessárias para consolidar sua condição de sujeito em harmonia com o mundo.

No que tange ao plano da escola materna, Comênio (1996) indica que a infância se assemelha a uma árvore, cujos ramos ligados à raiz seriam os seus filhos, numa inferência aos primeiros anos de vida da criança, julgando necessário que esses cresçam e se desenvolvam. Portanto, caberia à primeira escola instruir o sujeito para que esse tornasse útil quando adulto. Em específico, o plano da escola materna se caracterizou pela inserção das crianças no aprendizado inicial da geografia, história, metafísica, astronomia, poesia, dialética, geometria, aritmética, retórica, política e moral, entre outros. Pode-se dizer que Comênio tratou a infância mediante um ideário religioso que transitava na ciência moderna.

Quanto à concepção de educação e experiência infantil, em relação a Rousseau e a Comênio, essas se diferem, conforme o papel social estabelecido pelos dois autores. Percebe-se que, para Rousseau, a sociedade teria rompido com seus valores morais, éticos e sociais, pois os indivíduos ficavam à mercê das condições impostas a eles, e, do mesmo modo, acontecendo com as demais experiências infantis, visto se tornarem subordinadas às determinações por parte da sociedade.

No que diz respeito ao modelo de educação preconizado por Rousseau, essa tem por finalidade valorizar e respeitar o sujeito de modo a promover sua liberdade e autonomia, sem deixar que valores externos sejam impostos, para que sua natureza seja mantida tal como é. Evidencia Valdamarin (2010) que Rousseau defende a valorização da criança de maneira a considerar a função educativa como uma ocupação social do educador, além de portador da

nova concepção de sociedade, com especial atenção ao conteúdo a ser ensinado. Coloca-se em primeiro plano o fortalecimento do indivíduo como forma de evitar a sua dependência a valores sociais corrompidos.

Rousseau focaliza seus objetivos em desenvolver as potencialidades individuais voltadas para a conservação de si, para a autonomia, evitando a submissão aos poderes estabelecidos por meio de julgamentos e realizações próprias. [...] O isolamento do educando da sociedade é o recurso utilizado pelo autor para afirmar que a formação do aluno depende da capacidade do preceptor em realizar sua função, motivo pelo qual ele deve ser a única influência sobre a criança (VALDEMARIN, 2010, p. 17).

Ao desenvolver a sua obra chamada de Emílio, composta de cinco livros, Rousseau se propõe a desvendar os aspectos essenciais da infância ao considerar que a educação deveria ocorrer sem a interferência de fatores relacionados ao ambiente social para que, assim, as crianças pudessem se desenvolver de modo espontâneo. Visto que Emílio se configura como um personagem criado por Rousseau, ele se caracteriza como um ideal de aluno a ser seguido.

Importa destacar que, no Século XVIII, quando surgiu uma nova pedagogia, moderna, considerada como laica, científica, racional e crítica em relação às tradições, crenças e práticas educativa. Em suma, essa pedagogia, segundo Cambi (1999), demonstra que:

[...] uma nova pedagogia teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz, construída segundo modelos ideais novos (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada, sobretudo para fins sociais e civis (CAMBI, 1999, p. 330).

Nesse século, considerado como o século das Luzes, sobressai a ideia acerca do ideal de formação da personalidade de modo completo, pautado numa educação integral caracterizada pela razão universal, de modo que, apenas por meio da educação, seria possível um mundo melhor.

Com isso, Rousseau se destacou por influenciar o desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno. Ao focalizar a educação para a infância, esse filósofo considera essa como uma idade capaz de desenvolver autonomia, com características específicas que se diferem daquelas da idade adulta. Constata-se que, até Rousseau, as crianças eram vistas como adultos capazes de realizar atividades do mesmo modo que esses.

A partir de Rousseau, passou-se a considerar a criança enquanto sujeito dotado de particularidades próprias de sua idade. Quanto à educação, essa passou a considerar a criança

como sujeito capaz de desenvolver suas capacidades voltadas para a autonomia no sentido de evitar que o indivíduo se tornasse submisso aos poderes estabelecidos por meio de julgamentos.

Ainda no Século XVIII, Pestalozzi apontou para uma educação calcada nos princípios de Rousseau, ou seja, a criança deveria ser tratada como criança. Para esse filósofo, o sistema pedagógico deve propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber de modo natural e intuitivo. Esse autor tratou de impulsionar a nova educação, dando especial importância à psicologia como meio propulsor de servir a educação e possibilitar o crescimento e desenvolvimento da criança. Identifica-se, assim, um esquema pedagógico fundamentado na intuição para atingir o conhecimento.

Para Valderamin (2004), o método intuitivo tem a pretensão de direcionar, de modo geral, o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as atividades que envolvem a observação são utilizadas com o propósito de fomentar o raciocínio. Assim, as crianças são direcionadas e preparadas mediante uma formação cujo foco está em tornarem essas aptas para transitar e atuar no trabalho futuro por meio de associação, pensamento e construção. Entretanto, a escola, na visão de Pestalozzi, se constitui em uma instituição responsável por dar continuidade ao lar da criança. Para melhor conceber essa educação, a instituição deveria se basear no amor, no bem ao próximo, bem como, por excelência, também, na família. Caberia à educação o cuidado e o desenvolvimento do aspecto afetivo das crianças desde o momento de seu nascimento.

As orientações teóricas que regem esse processo educativo defende a necessidade de colocar o homem como o principal agente do processo educativo. O que mais interessa nessa concepção é a formação da personalidade do indivíduo e não as matérias que lhe são ensinadas. Depreende-se, assim, que a educação deveria acontecer de modo gradativo em relação ao crescimento físico.

A partir do Século XIX, o educador protestante Friedrich Froebel criou o primeiro jardim de infância. Sua concepção de infância se baseia numa visão de cunho religioso e pressupõe que “[...] se na infância está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como o divino, o espiritual, o eterno, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo” (CAMBI, 1999, p.425-426).

Desse modo, esse autor preconiza reforçar na criança suas capacidades criativas e despertar nela interesses que envolvam o conhecimento do mundo e da natureza para que

possam conseguir dominá-lo. O autor propõe, também, a participação de atividades criativas, com sentimento e com arte, no tocante às cores, ritmos, sons, figuras, entre outros.

Segundo Monroe (1977), a escola, para Froebel, é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes, não as estudando, mas vivendo-as. O auxílio mútuo deve ser um motivo constante. A escola, como o mundo, deverá se transformar num organismo unificado, no qual as unidades da individualidade em desenvolvimento encontrem a sua perfeição por meio da participação na vida do mundo. Assim, a escola torna-se uma miniatura da sociedade. Educacionalmente, torna-se uma fase da vida, não como uma preparação, mas como um sumário dessa mesma vida.

Esse mesmo autor explicita que a prática educacional em Froebel foi baseada no estudo da criança, vindo das teorias relacionadas à educação ao serem formuladas por meio de dados colhidos no contato com elas. Assim, educacionalmente, a natureza da criança passou a significar a natureza ou o espírito do homem. A educação devia basear-se no conhecimento das atividades e do desenvolvimento do espírito humano.

Os jardins de infância preconizados por Froebel, no Século XIX, representam um espaço para que a criança possa se desenvolver. Entretanto, “[...] para conseguir isto deve partir dos seus interesses e tendências inatos para a ação. O trabalho da escola deve basear-se inteiramente na ‘auto-atividade’ e culminar na expressão ou utilização das idéias ou conhecimento adquiridos no processo da atividade [...]”, ou seja, “[...] o aluno primário caracteriza-se pela não aquisição de conhecimento, mas sim crescimento ou desenvolvimento, o conhecimento funcionando apenas como meio para um fim” (MONROE, 1977, p. 309).

O autor aponta que o Jardim de Infância procura despertar e revelar Deus no ser humano, por meio da educação dos sentidos das crianças a ponto de proporcionar formas de expressão dos sentimentos e ideias da criança. Essa educação deve assumir importância em prever a linguagem, o gesto, os jogos, as danças, as pinturas, entre outros. Importa mencionar que a educação, para esse autor, deveria levar o homem a se ajustar com o mundo, e o homem, sendo criação divina, se configura como um indivíduo pela sua natureza de ser como é. Em vista disso, sua concepção de infância insere-se na ordem de cunho religioso.

Ao criar o primeiro Jardim de Infância, em 1840, o alemão Friedrich Froebel elaborou uma proposta educacional diferente daquela das creches que realizavam um trabalho assistencial. Enquanto os Jardins de Infância atendiam as crianças vindas de famílias

abastadas, essas ali permaneciam apenas em um período do dia, ao contrário das crianças que frequentavam as creches vindas de famílias pobres, que o faziam em tempo integral.

Para Arce (2002), as ideias que fundamentam o plano educacional de Froebel estão ancoradas na ideologia liberal burguesa, que se constitui de mãe, criança e família como ideal de sociedade, embora essas se encontrem alheias ao ambiente social, econômico e político de que fazem parte. Sendo assim, a família não interage com os conflitos existentes na sociedade e integram-se e vivem uma vida de cumplicidade com o capitalismo, de modo a sustentar certa naturalização das relações. Percebe-se que, a partir desse período, depositar-se-á nos indivíduos a responsabilidade pelos seus próprios atos no que se refere aos seus fracassos.

De todo modo, esse momento histórico remete a observar que Froebel vai de encontro aos princípios básicos do pensamento educacional recente, pois esse se organiza como uma síntese das ideias de Froebel. As características dessas ideias se inserem

[...] na importância suprema dos interesses naturais na seleção do conteúdo e no processo de estudo, na necessidade de dar a todos os processos de ensino, uma vez iniciados, um significado social tirado da vida presente; na importância de fazer com que todos os processos de instrução terminem em atividade tão diretamente quanto possível; em outras palavras, dar a todos os processos educativos um significado social, portanto moral e prático (MONROE, 1977, p.316).

Segundo essas perspectivas fundamentais, posteriormente a Rousseau, o pedagogo Froebel foi capaz de não apenas redefinir organicamente a imagem da infância, mas também de teorizar a educação para o homem por meio da instituição de ensino. Ao passo que se criavam os jardins de infância, a Revolução Industrial permitiu e dirigiu as crianças ao trabalho nas fábricas e oficinas, junto com os adultos, para servir de mão de obra barata.

Segundo Schultz (1995), era imposto às crianças um trabalho duro e num período de tempo entre doze e dezesseis horas por dia. Válido mencionar que elas também eram sujeitadas a conviver num ambiente de trabalho marcado pela repressão e condições mínimas de higiene. Outro aspecto a ressaltar se refere ao modo como eram tratadas, ou seja, sob o olhar atento de um inspetor, que não permitia que parassem de trabalhar nem ao menos para um pouco de descanso.

Essa mesma autora aponta que, no início do Século XX, em específico, na Inglaterra, implantaram-se creches para os filhos de mulheres operárias, com base em ações de ajuda ao próximo, ao se utilizarem de atitudes de caridade por meio de donativos que incluíam comida, dinheiro, roupas, entre outros. Essas práticas foram inseridas também na França e na

Alemanha. Entretanto, na França e na Inglaterra, procuravam-se oferecer serviços de caráter assistencialista no que se refere à subsistência mínima básica para suprir problemas sociais existentes nesses países, enquanto, na Alemanha, utilizavam-se as ideias pedagógicas ancoradas em Froebel.

Já no final do Século XIX, teve início o reconhecimento de instituições coletivas e de educação voltadas para as crianças pequenas. Primeiramente, para a faixa etária dos 4 anos aos 6 anos e, depois, incluiu-se o período do 0 aos 3 anos de idade. Quanto a Froebel, ao longo desse período histórico, dos Séculos XIX a XX, suas ideias pedagógicas, em especial, no que se refere aos jardins de infância, se espalharam pelo mundo.

Vale destacar que, na Alemanha, foi criado o jardim de infância denominado de Kindergarten, pautado na abordagem em torno da brincadeira, do desenho, da interação social, das atividades práticas, do canto, entre outros, todos voltados para as crianças de três a seis anos de idade advindas de famílias desvalidas. Entretanto, esse tipo de instituição acabou sendo direcionada para o atendimento das crianças vindas de famílias abastadas.

Compreende-se que esse novo modo de conceber a educação infantil deu início ao pré-primário e também às chamadas pré-escolas vinculadas a propostas de cunho compensatório. Essas propostas visavam a compensar as dificuldades encontradas pelas crianças desvalidas no espaço escolar. Suspeitava-se que o fracasso escolar dessas crianças estaria ligado à falta de cultura das famílias às quais pertenciam. Assim, buscava-se preparar as crianças para o ensino fundamental de modo a organizar a educação que ultrapassasse à assistência social.

Faz-se importante destacar que, a partir do Século XIX, os escolanovistas⁷ trataram de disseminar ideias em torno da união do trabalho e da educação para instituir um ideário moderno pautado numa concepção racional e científica da educação. Em concordância com Hobsbawm (1977), a partir do momento que os Estados Unidos assumem os princípios liberais, esse fato acarretou que fossem assumidos preceitos em torno de uma vida regida pelo trabalho como meio de produzir riqueza, pois os indivíduos passaram a se aproximar e a se integrarem ao modo capitalista da acumulação, tendo em vista a abertura de um caminho para a obtenção do lucro por meio de uma política respaldada pela lógica do fazer dinheiro.

⁷ O filósofo John Dewey (1859 – 1952) esteve à frente da discussão escolanovista na América e foi capaz de influenciar o movimento escolanovista brasileiro, por volta de 1920 e 1930. Na segunda metade do Século XIX, os Estados Unidos passaram a ser vistos como o novo mundo, despertando o interesse de milhares de imigrantes e capitalistas europeus, bem como de outras partes do mundo, com o objetivo em comum de ganharem muito dinheiro.

Para Valdemarin (2010), na sociedade capitalista, ao obter sua ascensão no que tange ao desencadeamento da produção e do consumo, a educação passou a se constituir como importante instrumento para a formação da população. Isso acarretou em princípios pautados num modelo fundamentado no aprender fazendo, sendo os educandos estimulados a solucionar situações consideradas problemáticas e voltadas para o cotidiano escolar e social, com o uso de procedimentos científicos, com mediação do educador no processo educativo.

John Dewey concebe a educação como um processo contínuo de aprendizagem para que o educando possa experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem. Para esse filósofo, o aprender fazendo se insere e se constitui em sua teoria educacional. Assim, a educação moderna deverá estar ligada às mudanças sociais de seu tempo, em apreço, à Revolução Industrial. Nessa perspectiva, Dewey foi capaz de inserir uma transformação nas relações sociais ao possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos instalados e produzidos no decorrer da história.

Conforme Monroe (1977), Dewey define a educação como sendo o processo de reconstrução da experiência enriquecida socialmente pela experiência individual, que dá em troca, ao indivíduo, maior controle de suas próprias forças. Nessa perspectiva, os fatores individual e social são acentuados e harmonizados.

Segundo Dewey (1979), a escola e o trabalho, assim como os princípios pedagógicos, devem se estabelecer como princípios sociais. Para esse autor, cabe à escola se constituir como um espaço propício para a realização das experiências educativas das crianças sem deixar de considerar a importância da realização de um planejamento pedagógico que contemple e trate de viabilizar uma integração daquelas com a sociedade.

Esse autor sinaliza que as instituições escolares e o trabalho realizado pelos profissionais da educação devem considerar as condições de vida das crianças em relação ao contexto histórico, político, econômico, cultural e religioso na qual essas estão inseridas. Portanto, as instituições escolares, no entender de Dewey, precisam se instrumentalizar, a partir dos aspectos citados acima, para que seja garantida certa competência escolar.

Ainda conforme Dewey (1979), princípios de democracia e de liberdade devem ser almejados para a realização de uma sociedade moderna. No que tange à escola e aos professores, esses se constituem em fatores fundamentais para o desenvolvimento do homem na sociedade, com a finalidade de uma vida social mais justa. Sendo assim, Dewey “acusa a separação entre ricos e desvalidos e a concentração dos poderes, consequência necessária do próprio industrialismo” (MANACORDA, 2010, p. 381-382).

Observa-se que, para Dewey, o progresso social somente é possível por meio da liberdade individual em todas as esferas. Portanto, a ideia de liberdade, na visão de Dewey, deveria ser redefinida para atender às exigências da dinâmica do mundo do trabalho. Dessa forma, buscou-se criar um espírito de solidariedade e convívio entre os povos, independentemente, das desigualdades econômicas e sociais.

Conclui-se que o sentido histórico da infância, a partir da Modernidade, em especial, relacionado à educação, associa-se com o trabalho para promover o desenvolvimento social mediante mudanças advindas das relações sociais. Esse movimento renovador gerou a difusão das ideias liberais e democráticas, com o objetivo de adaptar os indivíduos às demandas e exigências do setor do trabalho.

1.2 Aspectos da Concepção de Infância no Brasil a partir do Século XX

No Brasil, os denominados Jardins de Infância tiveram, no início, uma conotação de estabelecimento vinculado às pessoas que possuíam maior poder aquisitivo, marcadamente, durante o período imperial e início da República. Para Mesquida (1994), no território brasileiro, foram inseridas disciplinas como ginástica, jogos, canto e o método de Froebel, que também foram incorporados ao plano dos cursos da escola organizada por Rui Barbosa.

Esse escritor foi responsável por introduzir a educação confessional de ordem missionária norte-americana na sociedade brasileira, por meio de sua Reforma denominada, como seu próprio nome, de Rui Barbosa, ficando ele responsável por programar e apresentar, no período de 1880, uma legislação escolar pautada nos ideais liberais norte-americanos que atendessem ao metodismo.

De fato, o jardim de infância no Brasil iniciou-se em fins do Século XIX, entretanto, neste trabalho, interessa focalizar o estudo sobre a Educação Infantil brasileira a partir do Século XX. Nesse momento histórico, acredita-se que ocorreu um reconhecimento das crianças de zero a seis anos, ao mesmo tempo em que essas poderiam aprender e ser educadas em instituições coletivas e, assim, foram organizadas ações governamentais que visassem à garantia do seu atendimento.

Assim, são adotados maiores cuidados voltados para as crianças, com vistas a promover a assistência à infância, por meio da criação de diversas associações e instituições, cujo intuito era o de promover uma formação moral de cunho educativo, a fim de prover melhores condições de saúde, higiene e direitos sociais para os pequenos. Nesse sentido,

coube ao Estado e à sociedade se organizarem de modo que a distribuição de competências pudesse delimitar os campos jurídicos, assistencial, médico e educacional.

A partir do momento em que a educação passou a denotar sinônimo de sociedade moderna, no final do Século XIX, na Europa, e início do Século XX, no Brasil, as propostas advindas desse contexto se manifestaram pelo ideário de civilização, tecnologia, ciência e progresso. Para isso, tornou-se necessário uma educação para as crianças como fator determinante para o sustento da nova sociedade que se instaurava. Preceitos em torno de seus cuidados se configuravam num modelo de modernidade a ser seguido por meio de políticas de cunho social.

A inserção desse novo ideário de sociedade, no caso brasileiro, significou a criação de um ambiente propício para aceitação das ideias novas. Com isso, reuniram-se condições para que fossem assimiladas pela elite do país as propostas educacionais organizadas pelos escolanovistas e oriundas do Movimento das Escolas Novas. É possível identificar nesse movimento, iniciado na Europa, transformações sociais que chegaram ao Brasil por influência da Europa e dos Estados Unidos. Dessa forma, é possível esclarecer que o jardim de infância foi trazido para adequar a escola para a nova dinâmica social determinada pelas mudanças nos processos produtivos.

Segundo Carvalho (2003), no Brasil, as crianças de zero a seis anos eram encaminhadas para as creches e pré-escolas. Inicialmente, surgiram os jardins de infância, sob influência de outros países, voltados para o atendimento de crianças mais abastadas e, posteriormente, surge a atual pré-escola. Diferentemente das famílias que detinham maiores recursos financeiros, as crianças de famílias, cujos pais estavam inseridos nas camadas trabalhadoras, eram atendidas por instituições de cunho assistencialista criadas para dar suporte às mães trabalhadoras.

Assim, o jardim de infância era oferecido para as crianças ricas. Já as instituições de ordem assistencialista eram encarregadas de educar as crianças desvalidas e eram conhecidas pelos nomes de escolas maternais e creches. Em concordância com o que afirma Kishimoto (2003), os jardins de infância propunham o aprendizado das crianças pela pedagogia dos jogos, uma vez que seus pais se enquadravam nas camadas da elite, enquanto as crianças pobres eram vistas como sujeitos permeados por más condutas, os quais necessitavam aprender regras de comportamento para um melhor convívio social e para melhor obedecer às normas impostas pela sociedade.

Depreende-se que as instituições para o atendimento de crianças de zero a seis anos, no Brasil, eram distintas quanto à classe social a que cada uma era destinada a atender, pois

tiveram influência desse tipo de prática após a Revolução Francesa, no final do Século XVIII, quando se iniciou o desenvolvimento da burguesia junto ao poder político e econômico.

Configurava-se, assim, uma educação dos filhos dos burgueses para que pudessem obter ascensão social ao atingirem a fase adulta. Para isso, o ensino deveria ser mais longo e duradouro. As escolas, nesse sentido, tinham a principal função de preparar as crianças para a vida e para o trabalho. Nesse caso, visavam ao favorecimento das aptidões das crianças cujas famílias eram abastadas, preparando-as para seu futuro ingresso em carreiras, a fim de ocuparem cargos administrativos, técnicos, intelectuais, entre outros.

Quanto às crianças de pais e mães trabalhadoras braçais, restava a eles assumirem cargos cuja função não passava de mão de obra barata. Assim, bastava que tivessem uma educação básica para o comprometimento com esse tipo de trabalho. A partir de então, o início do Século XX caracteriza-se pelos avanços tecnológicos, guerras e revoluções que estimularam o surgimento de ideias inovadoras no campo da economia e da política, o que repercutiu nos comportamentos. Nesse contexto, a escola passou a aderir a novas ideias e propostas de reforma.

Esse quadro permite visualizar o aparecimento de uma nova concepção de educação, que se configura na inserção do aluno como principal sujeito do processo educativo, ao aliar um método ativo que propõe maior eficiência ao processo educacional. Para Lemme (1984), essa nova concepção educacional se traduz na escola nova, ou escola ativa, e ampara-se na pedagogia infantil, ao se considerar que as crianças necessitam de maior respeito e liberdade no que diz respeito às características individuais da personalidade de cada uma e no que envolve as diversas fases do desenvolvimento da criança. Além disso, surge o interesse como principal motivo para se atingir a aprendizagem.

É possível observar que as Escolas Novas⁸ e a educação ativa se baseiam numa consciência educativa inovadora, mediante as descobertas da psicologia infantil,

⁸ De acordo com Cambi (1999), a base das “Escolas Novas” existe, portanto, um ideal comum de educação ou “escola ativa”, do qual essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos. As “Escolas Novas” são também uma voz de protesto, às vezes, de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem, predominantemente, de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual, as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha. Desse modo, as “Escolas Novas” se iniciaram na Inglaterra por meio de uma escola para rapazes dos 11 aos 18 anos. Nesse aspecto, percebe-se uma mudança no ensino para que esse se tornasse mais adequado às exigências da sociedade moderna. “Em contraposição a um programa formativo antiquado (línguas mortas no centro, línguas vivas e ciências à margem) é necessário conseguir um desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. O rapaz deve tornar-se um homem completo para estar em condições de cumprir todos os objetivos da vida. Para tal fim a escola deve

considerando-se, sobretudo, as especificidades das crianças, além de buscar a emancipação das massas populares das sociedades ocidentais. O papel da escola e o seu perfil educativo assumem uma condição controversa frente ao aspecto elitista.

Nesse sentido, as Escolas Novas buscam modificar a escola em seu aspecto organizacional e institucional no que tange aos ideais formativos e aos objetivos culturais. Interessa saber, de acordo com Cambi (1999), as características dominantes dessas Escolas Novas em relação à criança. Na visão do autor,

[...] a infância deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança, isto é, [...] a criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar. A educação institucional deve efetivar uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p.514).

Nesse projeto formativo, o movimento ativista estava ligado à psicologia genética e à sociologia com base numa política caracterizada por uma forte orientação democrática e antropológica, com a principal intenção de formar pessoas mais livres e criativas. É importante destacar que o escolanovismo Europeu e o ideário progressista americano influenciaram para que os jardins de infância prosperassem no Brasil.

Para Kishimoto (2003), os teóricos mais ilustres para o desenvolvimento das instituições infantis, na primeira metade do Século XX, foram Froebel, Dewey, Decroly e Montessori. Seus métodos educacionais objetivavam conhecer melhor a criança por meio da oferta de atividades que buscassem utilizar materiais manipuláveis observados diretamente pela criança, como os jogos, por exemplo.

Conforme Nicolau (2005, p. 11), Montessori (1870-1952) exerceu enorme influência na educação das crianças menores de seis anos. Como primeira médica a se formar na Itália, ela começou seus estudos na área da educação por meio de um trabalho direcionado ao atendimento de deficientes mentais, exercendo ela um papel importante nas reformas educacionais do Século XX.

Para esse autor, Montessori assinalou a desordem existente na sociedade depois da Primeira e Segunda Guerra Mundial e também sobre a má distribuição das riquezas. No que tange à educação, ela defendia o desenvolvimento natural da criança por meio de atividades e atitudes dos adultos, para que as crianças desenvolvam a personalidade de maneira

tornar-se um pequeno mundo real, prático e coligar sistematicamente a inteligência e a energia, a vontade, a força física, a habilidade manual, a agilidade” (CAMBI, 1999, p.515).

independente. Para isso, as crianças necessitariam se libertar das atitudes autoritárias dos adultos.

Conforme esse mesmo autor, Montessori buscou libertar a criança, assim como o aluno, de imposições que visassem a inseri-los numa condição de imobilidade, pois essa não favorecia a aprendizagem. Assim, “obrigar a criança a permanecer em silêncio e imóvel como condição para uma possível aprendizagem é nada mais que um dos muitos preconceitos encontrados na educação”. Para Montessori a educação voltada para o aspecto sensorial auxilia o desenvolvimento natural da criança por promover a antecipação do desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores (NICOLAU, 2005, p. 12).

Do mesmo modo que Montessori, Decroly também dedicou seus estudos e trabalhou com crianças excepcionais. Além disso, ele defendia o uso de materiais específicos para a realização de atividades com as crianças pequenas. A respeito de suas ideias, essas não divergiam das preocupações suscitadas por Dewey e Montessori, uma vez que esses enxergavam a criança como o centro do processo educativo. Dessa maneira, eles tinham em vista um método ativo que pudesse nortear a prática escolar para a renovação do ensino.

Sendo assim, Decroly foi um dos iniciadores do método ativo, orientando uma escola centrada no aluno por meio da preparação das crianças pequenas para viver em sociedade. Fato é que ele compreendia que as relações existentes dentro da escola eram semelhantes às aquelas que aconteciam no mundo real. Ainda em relação a Dewey, esse buscou tratar os conteúdos propostos pelas escolas por meio de centros de interesse, para que fosse possível conceder a união dos mesmos.

Segundo Oliveira (2005), Dewey apontava para a inserção de “atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança. Adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil”, uma vez que Decroly propunha um ensino direcionado para o intelecto, a fim de que a criança pudesse analisar um objeto concreto e desse fizesse uma síntese, o que lhe permitiria expressar por meio de uma obra pessoal. Sua maior preocupação estaria em a criança conseguir ter domínio de conteúdos focalizados e organizados ao redor de centros de interesses e não voltados para as disciplinas tradicionais. Desse modo, Decroly estruturou os centros de interesse em três eixos: observação, associação e expressão. (OLIVEIRA, 2005, p. 74).

O escolanovismo tem na educação seus princípios fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, de modo a considerar as diversidades existentes entre as pessoas num contexto social, político, econômico e cultural. Além disso, a escola eslanovista busca respeitar a individualidade do sujeito, pois acredita-se que, a partir do momento em que as

peessoas conseguem refletir sobre a sociedade, essas serão capazes de ali se inserirem de modo a se tornarem cidadãos integrados e atuantes.

Nota-se que a infância, nesse contexto social, adquire um papel relevante a partir da Idade Moderna, passando os pensadores a se preocuparem em compreender sua relevância na sociedade, bem como para contribuir para a realização do projeto moderno de educação. Nesse sentido, o Escolanovismo ou Escola Nova, e também a chamada Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento que promoveu uma renovação do ensino no fim do Século XIX e ganhou força na primeira metade do Século XX. Esse ideário escolanovista iniciou-se em manifestações surgidas, inicialmente, na Europa e nos Estados Unidos.

No Brasil, o escolanovismo se encaixa num movimento educacional para a realização de propostas que pudessem modernizar o ensino, de modo a trazer novas descobertas para a escola no que diz respeito às várias ciências, com o intento de se aproximar do ensino e da aprendizagem. Segundo Lamego (1996), o escolanovismo caracteriza-se por diversos fatores, visto que ele se contrapõe aos meios tradicionais do ensino, isto é, considera os fatores históricos e culturais da vida societária no que tange à formação educacional, buscando novos conhecimentos por meio da biologia e da psicologia, para que os educadores tivessem condições de estabelecer e preparar o indivíduo desde a infância até seu amadurecimento, com a finalidade de desenvolver suas capacidades individuais.

Nesse contexto, a responsabilidade da família e da Igreja em prover a educação das crianças foi transferida para a Escola como meio de diminuir as diferenças sociais e culturais entre os diversos grupos sociais existentes. Com isso, coube ao Estado se responsabilizar pela educação do indivíduo. Importa ressaltar que os representantes desse movimento educacional no Brasil constituem-se por diversos intelectuais, entre eles, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros.

Com o fim da Primeira República no Brasil, esses educadores procuravam implantar a modernização do ensino no Brasil. Por outro lado, as ideias em torno desse movimento iriam contra o interesse da Igreja Católica e do grupo cujo mentor se constituía pelo Ministro da Educação, Francisco Campos, pois esses eram responsáveis por imbuir certa influência no Brasil. Francisco Campos atribuía ao governo um caráter autoritário como meio de levantar o país, enquanto a Igreja Católica tratava de disseminar princípios morais entre a população, sendo os preceitos da Escola Nova voltados para a escola laica e para uma educação destinada a ambos os sexos, mas o ensino promovido pelo Estado contrariava os interesses, tanto de Francisco Campos, quanto da Igreja.

O ideário escolanovista permite visualizar que ele estava atrelado às mudanças de ordem política, social e econômica ocorridas no Brasil desde o período da República. De acordo com Saviani (2010), esse ideário promoveu a modernização da educação e do ensino. Sendo assim, a Reforma Fernando de Azevedo, entre os anos de 1927 a 1930, promoveu uma reforma que buscava desenvolver uma educação integral, considerada a primeira plenamente ligada ao espírito da primeira Escola Nova, cujas características constituíram sua base para um modelo moderno de educação.

Configuravam-se, assim, as primeiras instituições sobre a base do nível primário, estabelecendo-se programas para esse nível de ensino por meio da Reforma Fernando de Azevedo. Nesse contexto, surgem diversas doenças no Brasil, sendo as crianças pequenas atingidas por um grande índice de mortalidade, em especial, aquelas oriundas de famílias menos favorecidas, de modo geral.

Diante desse fato, em um cenário político e social marcado pelo regime militar, instalava-se o discurso de que o país necessitava direcionar-se rumo ao progresso, mas, para isso, deveriam ser colocadas em prática ações voltadas à formação de indivíduos sadios e capazes de trabalhar. Isso implicou em ações para a formação de corpos sadios e voltados à produção para melhor atender os requisitos necessários do mercado de trabalho que se formava, como, por exemplo, para operar as diversas máquinas que estavam surgindo nesse período.

Percebe-se, assim, que cabia à infância assimilar os princípios de higiene articulados nos referenciais científicos da psicologia para que fossem moldadas quanto ao aspecto mental, físico e pedagógico. Os programas para as escolas primárias eram orientados para suprir as carências das crianças em relação a esses princípios, para que essas pudessem, futuramente, se tornar mais úteis ao país. Portanto, ao adquirir melhores hábitos higiênicos, as crianças teriam uma melhor formação desde do princípio de suas vidas.

Para Camara (2004), o que se pretendia instaurar era uma infância civilizada e apta para a aquisição das novas normas e regras instauradas e adaptadas pelas instituições escolares. No cotidiano escolar, tornou-se fundamental fomentar novos hábitos mais saudáveis e de higiene a fim de propiciar o desenvolvimento infantil e atender, com coerência, o discurso de uma sociedade moderna e civilizada.

Portanto, o autor entende, quanto à concepção de infância apresentada por Fernando de Azevedo, que essa se caracterizou pela defesa de uma infância educada e civilizada, com o objetivo de combater os diversos problemas sociais existentes na sociedade e nas famílias. Ao

mesmo tempo, o autor sustenta o princípio de uma educação voltada para moldar as crianças para um futuro almejado e próspero e, com isso, transformar o país em uma nação moderna.

Segundo Kishimoto (2004), as propostas de Fernando de Azevedo⁹ se fundamentaram no pensamento de John Dewey, entre outros. Nesse sentido, é possível observar o estímulo dado à utilização de jogos para que fosse proporcionada uma maior liberdade para a criança, com a pretensão de se estabelecerem condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural através da atividade livre e espontânea. Conforme pensamento de Decroly, buscaram-se organizar atividades lúdicas para a eficácia da aquisição do conhecimento.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, ao assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, foi publicado em 1932 e contou com a assinatura de várias pessoas, contabilizando um total de 25 intelectuais brasileiros. A finalidade era que fosse instituída uma educação com a função essencialmente pública e com o objetivo de garantir a todos uma escola laica, gratuita e obrigatória. Entre os principais signatários indicados na assinatura do texto estão: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Cecília Meireles, entre outros. De fato, esses intelectuais contribuíram sobremaneira para a organização da escola como um meio propriamente social e com o propósito de tirá-la de abstrações que a afastassem da vida em todas as suas manifestações.

Até a década de 50, as creches teriam apenas uma função assistencialista e filantrópica, e as instituições da pré-escola de caráter público se constituíam na minoria e, assim, foi seguido um modelo escolar de educação que procurava alfabetizar as crianças. As creches brasileiras, nesse contexto histórico, buscavam atender as indústrias e as organizações filantrópicas de ordem laica e religiosa, ou seja, tinham a função de assistencialismo.

Em síntese, Oliveira (2002) aponta que a principal característica desse tipo de atendimento estava relacionada aos cuidados com a higiene, com o físico e com a alimentação, sem a preocupação de oferecer uma educação que desenvolvesse o aspecto intelectual e afetivo das crianças.

⁹ De acordo com Saviani (2010), Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, no estado de Minas Gerais, em 20 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo, em 17 de setembro de 1974. Formado em Magistério, atuou também na condição de jornalista do diário do Correio Paulistano, entre 1917 e 1922; primeiro, como noticiário e colaborador e, depois, como crítico literário no jornal O Estado de São Paulo, de 1923 a 1926. Foi na condição de jornalista desse diário que organizou um amplo inquérito sobre a situação da educação no estado de São Paulo. Publicado com o título A instrução pública em São Paulo, esse trabalho foi reeditado sob o nome A Educação na Encruzilhada. Por volta de 1927, Fernando de Azevedo promoveu a reforma da instrução pública, considerada a primeira plenamente integrada ao espírito da Escola Nova, cujas características foram descritas por ele próprio no livro Novos Caminhos, publicado em 1931.

Faz-se imprescindível compreender que a educação pré-escolar ocorria em grupos escolares em diversas cidades brasileiras, mas o atendimento oferecido acontecia de modo desintegrado nas escolas maternais, jardins de infância, creches, classes pré-primárias, parques infantis, etc.

Cabe salientar que, em 1960, o assistencialismo, envolto pelos preceitos de caráter médico-higienista e de alimentação, permanecia presente enquanto suporte para atender as crianças. Mediante intensa evasão escolar do primeiro grau e considerável índice de repetência, o Estado despertou, passando a prever e organizar uma educação direcionada para as crianças de zero a seis anos.

A partir de 1980, identifica-se um maior apreço pelas questões educacionais no que tange ao direito à educação para as crianças de zero a seis anos. Tal olhar foi acentuado com a preocupação acerca do significado social e político da educação, do qual decorreu a busca por uma escola pública que atendesse a toda a população e voltada, principalmente, para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora. Havia também, nesse período, uma preocupação com os aspectos relativos a estado de greves.

Assim, em decorrência de intensas mobilizações da sociedade civil, por meio dos movimentos feministas e de educadores, ocorreu uma luta intensa pela democratização da escola pública e pelo direito à educação das crianças de zero a seis anos. Com isso, suscitaram ações que levaram ao reconhecimento da educação em pré-escolas e creches como um direito da criança e dever do Estado. Nesse sentido, a Constituição de 1988, ao ser implementada, passou a conceber as crianças como sujeitos de direitos perante a sociedade.

Visto que as crianças, por um longo tempo, foram consideradas como sujeitos sem importância, a partir dessa década, elas passaram a ser respeitadas juridicamente, e seus direitos, de modo gradativo, passaram a se legitimar.

1.3 Concepção de Infância na década de 1990.

A partir da década de 1930, o atendimento era basicamente para o simples cuidado com questões relacionadas ao provimento da higiene das crianças. A partir de 1930 até 1980, o caráter do atendimento era assistencialista e educacional, ou seja, eram considerados prioritários itens como alimentação, cuidado com o corpo, sendo poucos os esforços voltados para o desenvolvimento afetivo e intelectual das crianças, havendo pouca divisão da faixa etária se consideradas as estruturas físicas dos locais.

Creches, jardins de infância, parques infantis, escolas maternais e classes pré-primárias, entre outros, eram os locais que, muitas vezes, estavam sob os cuidados das

próprias mães, bem como das instituições religiosas e filantrópicas, para atender as crianças. Ao longo dos anos, principalmente, em meados da década de 1960, foi crescente a preocupação e a participação do Estado para suprir a demanda desse serviço, bem como para que fossem solucionados problemas referentes à evasão escolar do primeiro grau e repetência. Para tanto, foi definido que crianças de 0 a 6 anos fossem atendidas de forma separada em pré-escolas.

Na década de 1990, a criança foi caracterizada como sujeito que possui a liberdade de se expressar em termos biológicos, lúdicos e psicológicos, tanto no espaço familiar como escolar, assumindo ela papel de sujeito dotado de direitos na sociedade. É válido considerar as referências feitas por Kramer (1992) em relação à infância, tendo em vista que as crianças devem ser vistas dentro das condições nas quais elas vivem.

Essa autora enfatiza a importância de se considerarem a criança e a infância no contexto social, político, econômico e cultural nas quais elas estão inseridas, cabendo à Educação Infantil valorizar os saberes pré-adquiridos das crianças em seus ambientes familiares e nos seus contextos socioculturais, como rodas de amigos, contato com vizinhos, espaço religioso, entre outros.

Essa visão social da infância é explicitada por Kramer (1998, p. 37) como “[...] a educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exige uma maior especialização de conhecimentos adquiridos”. Assim, pressupõe-se que essas crianças são moldadas de acordo com os padrões e normas que a sociedade impõe para serem seguidos. Dessa maneira, ocorre de as crianças serem tratadas como se fossem iguais nas instituições escolares, sem que haja valorização de suas condições econômicas, sociais e culturais.

A criança brasileira é privada de viver sua infância em sua plenitude para melhor atender ao trabalho produtivo. Ela é direcionada para transitar no mundo adulto ao assumir responsabilidades que não pertencem a sua faixa etária de criança. Enquanto as crianças sem recursos financeiros suficientes para se manterem são inseridas no mercado de trabalho, as crianças que advêm de famílias com melhores recursos são mergulhadas em diversas atividades e afazeres escolares que as impedem de transitar no seu tempo de criança de modo significativo, livre, bem como de vivenciar sua infância.

Nesse sentido, Rocha (1999) apresenta a infância burguesa como aquela tomada pela expectativa de suprir as exigências dos adultos e ter que viver e agir do mesmo modo que os adultos. Acontece, então, de os pais não olharem mais para os filhos e, sim, para o que eles

têm que fazer para melhor atender às demandas do mercado, ou seja, as crianças são incentivadas pela família, pela escola e pela sociedade, de modo geral, a assumirem condutas e atividades que atendam aos interesses do mercado.

Importante compreender que as crianças e os adultos já não se misturam ao constituírem suas histórias de modo isolado, ao passo que, antes, a criança estava inserida entre os adultos, por meio de reuniões e atividades para as quais as crianças eram convocadas a participar e a compartilhar das mesmas atividades, passeios e jogos, por exemplo. Do final do Século XIX até o final do Século XX, faz-se notar uma tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Isso representa uma das consequências mais radicais no sentimento moderno de infância ao se reconhecer o afastamento do adulto em relação à criança.

A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (KRAMER, 1998, p. 37).

Nesse sentido, entende-se a criança pequena, no período referendado acima, como aquela com agenda lotada. A televisão se transformou em babá para que os pais não tenham que se preocupar em dar atenção, conversar, interagir com as crianças e, na maioria das vezes, por estarem ausentes, transformando-se o carinho em objeto. Observa-se também a infância concebida pela sociedade até o final do Século XX, passando ela a ser personagem de publicidades voltadas para a sua erotização, influenciando e promovendo condutas inerentes à sexualidade desde pequenas.

Conforme Kramer (1998), a década de 1990 remete à ideia de que os adultos e as crianças compartilham das mesmas imagens e atividades.

A produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (KRAMER, 1998, p.28).

Constata-se em Sampaio, Santos e Mesquida (2002), a respeito da formação de consumidores na sociedade contemporânea, sob influência do Neoliberalismo, que a educação é tida como mercadoria para melhor produzir conhecimento de acordo com os interesses econômicos. Resultado disso se configura em pessoas que são tratadas como objetos que devem aprender a seguir as imposições em forma de métodos e regras que lhes são estabelecidos.

Assim, a educação é vista como um negócio capaz de gerar lucro, as instituições escolares são privatizadas, e as escolas públicas vão perdendo seu lugar na sociedade. Cabe aos sujeitos apenas conceberem o conhecimento sem que os direcione para reflexões e discussões que visem a dar oportunidades de análises e a favorecer o desenvolvimento intelectual, uma vez que as atividades realizadas pelas instituições são destinadas apenas para a memorização.

Depreende-se que o entendimento de criança advém de uma série de fatores ligados ao aspecto social, econômico, cultural, político e histórico. Ao mesmo tempo em que foi e é concebida como desvalida, carente, frágil, que necessita de cuidados para o seu desenvolvimento, por outro lado, a criança se caracteriza como sujeito de direitos, inteligente, forte, competente e rica.

Compreende-se, assim, a criança imersa numa sociedade que contribui para propiciar realidades sociais diversas no que se refere à sua cultura familiar e classe social na qual estão inseridas, ocorrendo o seu desenvolvimento de acordo com as suas condições sociais, podendo o ambiente social no qual se vive ser capaz de influenciar e moldar o modo como as pessoas são e devem ser.

2 CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NO BRASIL APÓS A DÉCADA DE 1960: do ponto de vista das políticas educacionais que foram elaboradas ao longo do Século XX

Faz-se importante considerar que, a partir da década de 1980, as crianças passaram a ser respeitadas juridicamente no Brasil, passando seus direitos, de modo gradativo, a se legitimarem por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996. Reconhece-se a concepção de infância, na década de 1990, relacionada a uma educação em que todas as crianças são tratadas como se fossem iguais, sem haver considerações de suas especificidades e das diversidades existentes entre elas, isto é, a formação instrumentalizada para o mundo do trabalho passou a exigir uma maior especialização de conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, as crianças devem ser moldadas de acordo com os padrões e normas que a sociedade impõe para serem seguidos.

É nesse cenário de discussão e reflexão em torno da concepção de infância, ao longo do tempo, que interessa analisar qual a noção de criança contida no documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, denominado como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, com a finalidade de identificar se o referido documento destinado à educação infantil visa a garantir a Educação Infantil a todas as crianças.

Nessa perspectiva, apresentam-se, neste capítulo, as relações estabelecidas na sociedade num contexto histórico, econômico e político. O intuito é identificar as políticas educacionais direcionadas para a garantia dos direitos da criança no contexto brasileiro e como essas políticas influenciaram para uma mudança dos discursos oficiais sobre a infância e a criança no Brasil, tendo em vista que a ênfase se insere na busca por um melhor entendimento da concepção de infância presente no documento, o qual é tomado como objeto deste estudo.

Nesse sentido, faz-se necessário um melhor entendimento das políticas educacionais brasileiras por meio da legislação elaborada ao longo do Século XX, nesse caso, destinada à infância no Brasil. Em síntese, procura-se a apreensão do contexto político, econômico e social em que essas políticas foram formuladas, em especial, a partir de 1960, quando as políticas educacionais no Brasil encaminharam-se para legitimar as crianças brasileiras como sujeito de direitos perante a sociedade, buscando-se, assim, entender os discursos que foram estabelecidos sobre a infância e as crianças, suas mudanças e desdobramentos nas políticas educacionais a partir desse período. Acredita-se que essa compreensão contribuirá para assimilar de modo mais sucinto as noções de criança e de infância orientadas nesse período histórico.

Prioriza-se, neste estudo, identificar se esses Referenciais Curriculares garantem as especificidades da Educação Infantil. Assim, procura-se identificar a relação estabelecida entre o RCNEI e as políticas educacionais brasileiras voltadas para a criança brasileira. Válido destacar que o presente estudo tem como foco as crianças de zero a seis anos de idade.

2.1 Política Educacional para a Educação Infantil a partir da década de 1960

A partir de 1964, com o golpe militar, o sistema educacional foi modificado por meio de alterações na legislação responsável em organizar esse setor, visando a prescrever o ensino de acordo com a nova política instaurada.

Esse regime (Ditadura Militar) perdurou durante mais de vinte anos, dando fim ao período populista do presidente João Goulart, que o antecedeu. O modelo político social instaurado excluía e afastava das decisões políticas a maioria da população. Os grupos que controlavam o Estado eram formados por integrantes da Ditadura Civil Militar, os quais pertenciam à corporação dos ex-integralistas e ex-tenentes, com o apoio de setores sociais conservadores.

O golpe representou uma derrota da democracia populista tomada pelo movimento camponês e pelos partidos de esquerda. No entanto, buscou-se manter o ideal desenvolvimentista, e os militares foram levados a dar continuidade aos planos, no tocante ao crescimento econômico, pautados na linha de governo de Juscelino Kubitschek.

Nesse sentido, os militares procuraram elaborar projetos respaldados na industrialização e urbanização, num contexto socioeconômico nacional e internacional marcado pelo capitalismo monopolista atrelado às multinacionais, pelas lutas de libertação colonial de países considerados subdesenvolvidos, bem como pelas lutas de classe. Diante de tudo isso, o Brasil, a despeito de suas diversas regiões serem vistas como atrasadas, adentrava numa ordem de caráter urbano-industrial.

Para Germano (1990), atos e medidas, enquanto reivindicações, existiam nesse período e fizeram com que a população ampliasse sua participação política, criando grupos constituídos por trabalhadores urbanos e rurais, estudantes e militares ocupantes de cargos inferiores ao de sargentos, marinheiros, entre outros, que se mobilizaram para participar e criar o Comando Geral dos Trabalhadores e das Ligas Camponesas em benefício das Reformas de Base articuladas pelo governo João Goulart.

Quanto aos militares e às elites, esses apresentavam certo receio frente a essa reforma. Salienta-se, ainda, a acentuação da crise econômico-financeira do país no governo de João

Goulart, muito relacionada com a oposição à participação de empresas estrangeiras no processo de desenvolvimento brasileiro, tendo seu agravamento decorrente da visão do governo de Castelo Branco, ao empreender várias medidas para superar a inflação, mas que se mostraram ineficazes para reconduzir o país à democracia.

Importante ainda destacar o período entre 1964 e 1968, uma vez que a educação e as políticas inseridas nesse momento continham em sua proposta o desenvolvimento e a segurança nacional sob a égide das ideias liberais. Tendo em vista o investimento na melhoria da educação para adequar a sociedade brasileira aos parâmetros de exigências modernas. Com vistas a serem mais bem conceituadas tanto a educação, a política e a economia brasileira na produção internacional.

Nesse período, o ensino superior não se destacou entre os demais ensinos em virtude de a procura por esse tipo de ensino não ter sido mais expressiva entre os demais. A demanda era muito maior na Educação Fundamental, mas a classe média fazia e faz mais barulho. Torna-se imprescindível ressaltar que isso propiciou o aumento da crise do sistema educacional que se afigurava desde o início dos anos de 1960, tendo em vista que a Lei 4024/61 não promoveu ajustes satisfatórios para a solução dessa problemática.

Nesse contexto, Romanelli (2006) explicita, de modo bastante objetivo, que o sistema escolar de nível médio se manteve em vantagem em relação aos demais níveis de ensino. Isso ocorreu pelo fato de o nível primário carecer de demanda frente à oferta, mas não tanto em comparação ao ingresso nos cursos superiores, pois esse apresentou, de 1960 a 1964, uma demanda de acordo com a oferta se comparado com os demais níveis. Entretanto, de 1964 a 1968, a demanda foi considerada extremamente alta diante de uma oferta aquém dela no nível superior de ensino.

Com isso, os estudantes se manifestaram diante do problema instaurado, tendo sido esse acarretado pela existência de estudantes comprometidos com os estudos e que desejavam ingressar na Universidade, mas se encontravam inertes em virtude da falta de vagas nas instituições de ensino superior. A insatisfação diante do sistema educacional tomou maiores proporções por parte de docentes e discentes que refutavam as dificuldades encontradas para a realização de um trabalho eficaz nas salas de aula das escolas superiores, como acontecia, por exemplo, quando se deparavam com salas superlotadas e desprovidas de recursos.

Importante ressaltar que as contestações ao sistema educacional vigente foram feitas pelos professores e estudantes na busca, principalmente, de abertura de mais vagas no ensino médio e superior. Por conseguinte, o sistema econômico demandava, inevitavelmente, mão de obra específica para o cumprimento do ofício no sistema de ensino superior. Para Veiga

(2007), com vistas à melhoria e solução dessa problemática, o governo transferiu ao Estado o encargo de oferecer recursos mediante a publicação da Lei 4.440 de 1964, o que significou a instauração do salário, em específico, para a educação.

A partir disso, o ensino superior público procurou se organizar por meio da contenção de gastos destinados a suprir os recursos necessários ao funcionamento da instituição, com a finalidade de que mais vagas fossem geradas. Além disso,

[...] eliminou-se a denominada cátedra¹⁰ ao se atrelar ao Decreto de Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que promoveu a reestruturação do sistema departamental de modo a conceber outro status para os representantes estudantis. Assim, ocorreu a eliminação da estrutura antiga da União dos Estudantes – UNE e criada uma nova, a qual estabeleceu, em seu Art. 11, a proibição aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares (BRASIL, 1968).

O não cumprimento desse artigo acarretaria a suspensão ou a dissolução do Diretório Acadêmico – DA ou Diretório Central dos Estudantes – DCE. De forma consecutiva, o Decreto de Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, criou um grupo de trabalho, respaldado no Decreto de nº 62.937, para atender aos debates com pretensões de realizar uma reforma da Universidade brasileira, cujo princípio se justificava em atender a certos ideais relativos quanto a sua eficácia, modernização e maiores oportunidades ao setor administrativo.

Observa-se que essa reforma proporcionou formação, qualificação e um documento autenticado para os professores exercerem seu ofício. Coube ao governo federal, por intermédio de órgãos específicos, prever cabíveis e necessárias providências quanto ao aprimoramento demandado pelos professores. Dessa forma, a política nacional adotada proporcionou a instalação da Pós-Graduação sob o amparo das agências federais denominadas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (1951) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ (1951), responsáveis pela expansão do acesso ao ensino superior.

Esse conjunto de novas medidas também apresentou aspectos retrógrados, visto que o currículo e os programas das disciplinas eram mantidos sob o controle dos militares, uma vez que diversos reitores foram demitidos e vários professores, aposentados.

¹⁰ Segundo Cunha (1994), a história do ensino superior no Brasil suscita certa rejeição do regime de cátedra nos anos 1960. Esse regime foi visto pelos professores jovens, pelos estudantes e pelos intelectuais não universitários como aparentemente antiquado, autoritário e discriminatório, chegando a ser identificado com o latifúndio. Possuía alguma importância para os defensores da “reforma de base”, contraditoriamente à reforma educacional que imaginavam considerar a extinção da cátedra vitalícia. Sendo assim, as forças políticas que se opunham às “reformas de base” trataram de eliminar as cátedras.

De acordo com Veiga (2007), o Decreto de Lei nº 53/06 foi o principal responsável pela reestruturação das Universidades, haja vista o estabelecimento do Ensino Superior aliado à pesquisa, o que deveria ser adotado por toda unidade acadêmica. Também, o referido decreto previa esforços a ponto de fixar setores propensos à formação de professores para o ensino secundário e até mesmo de especialistas para a solução de problemas relativos ao aspecto pedagógico, bem como a faculdade de educação ser dividida em vários setores.

No que se refere às soluções encontradas para suprir a crise instalada no sistema educacional, entre os anos de 1964 e 1968, foram assinados doze acordos entre o Ministério da Educação - MEC e a Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) – USAID, com a intenção de sanar os problemas da educação brasileira, em conformidade com a linha do desenvolvimento internacional, que é caracterizada pela sustentação de uma teoria que considera o processo de educação como mero investimento para atender às finalidades propagadas pelas agências financiadoras internacionais.

Ainda assim, sustentava-se a ideia de atribuir maior valor ao ensino cujos graus escolares se caracterizavam como mais elevados, nesse caso, o Ensino Superior, a serem galgados pelos alunos que consideravam essa uma forma de ascensão social, sendo o principal propósito o de tornar a maioria da população, do considerado Terceiro Mundo, mais apta para produzir. Do ponto de vista do financiamento, principalmente, das agências norte-americanas, essas ofereciam programas com a finalidade de ajudar os países subdesenvolvidos de modo a intervir no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países.

Válido destacar, conforme Germano (1990) aponta, que a sociedade brasileira, entre 1964 e 1985, foi marcada pela repressão e liberalização política, isto é, existiam classes de pessoas espalhadas por todo o território nacional que iam contra a política ditatorial, as quais não se relacionavam diretamente com as forças do Estado, pois, no regime militar, o Estado procurou sufocar a sociedade civil, principalmente, os segmentos opositores formados pelos estudantes, intelectuais e trabalhadores.

No caso da aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, faz-se interessante observar o estabelecimento da tendência produtivista instaurada nas escolas brasileiras. Segundo Hilsdorf (2013), as Leis nº 5.540 e nº 5.692 foram responsáveis pela reforma do ensino superior e do ensino secundário, em 1968 e 1971, respectivamente. Mas, também, essas leis apresentavam características distintas daquelas observadas na Lei nº 4.024 de 1961. Assim, essas leis se pautavam numa linha idealizada no tecnicismo, que se presume na adaptação do sujeito à sociedade, com a ênfase nos meios caracterizados por metodologias do

tipo microensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, tele-ensino, ensino programado, ensino a distância e outros.

Além disso, a autora supramencionada aponta também que a busca pela promoção da despolitização da sociedade pela divisão do trabalho tratava de inserir as pessoas nos moldes do ensino que não propõe a integração das pessoas e, sim, sua separação.

Importante destacar que a reforma instituída num contexto de autoritarismo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, possibilitou alteração da característica do ensino primário e médio para o ensino de primeiro e segundo graus, com o objetivo geral de, conforme explicitado em seu Art. 1º, “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento suficientemente plausível para a sua auto-realização e qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Com isso, a estrutura do ensino de 1º grau passou a ser direcionado às crianças de 0 a 6 anos, prescrevendo a referida Lei, em seu Parágrafo 2º do Art. 19, que cabe aos “[...] sistemas de ensino zelar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Entretanto, Didonet (1993) enfatiza que a educação voltada para as crianças de 0 a 6 anos passou a se estabelecer de modo gradual, ficando as obrigações a cargo das empresas e do poder público, de modo que esse passou a estimular a iniciativa empresarial, mas, de todo modo, o dever das famílias em prover a educação das crianças se prolongou, conforme prevê a Lei nº 5.692 de 1971. Quanto ao 2º grau, esse se destina à formação do adolescente (BRASIL, 1971).

O conjunto desses fatores permite perceber que os objetivos prescritos nessa Lei não se efetivaram de modo integrado diante do descaso do Estado para com a educação. Segundo Veiga (2007, p.315), “O grande problema para sua execução, relacionou-se aos altos custos demandados para a implementação das habilitações nas escolas no que tange na quantidade dos equipamentos, laboratórios, maquinários, entre outros”, ou seja, “[...] o governo não se comprometeu em instituir plenamente os ensinos de primeiro e segundo graus para toda a sociedade”.

Em outras palavras, pode-se afirmar que um dos principais problemas das reformas empreendidas no período militar se refere à enorme quantidade de instalações da rede privada e no pouco investimento na rede pública, o que representou o real motivo relacionado ao alto custo demandado pelas escolas, nesse caso, pelas escolas privadas. Depreende-se, então, que a Lei 5.692 de 1971, em relação à Legislação anterior, Lei nº 4.024 de 1961, resultou em um

retrocesso no ensino, ao deixar de vigorar e ao substituir os preceitos da antiga Lei de 1961, no que tange às considerações prescritas em seus Artigos 23 e 24.

A partir de 1970, as creches e pré-escolas se expandiram consideravelmente tomadas pela decisão de combater o assistencialismo, aliando-se a necessidade de se alicerçarem em um projeto educacional. Para Rizzini e Pilotti (2011), na década de 70 e, principalmente, na década de 1980, a Legislação Brasileira de Assistência – LBA¹¹ se expande nos municípios e, conseqüentemente, após o término da ditadura militar, a LBA alcançou maiores proporções em virtude de sua expansão no país.

Cabe dizer, conforme fundamentos de Kulhmann. Jr (2010), que a educação, a partir da década de 1970, passou a presidir não sobre os preceitos da assistência, o que justificava a necessidade de as creches e pré-escolas estarem atreladas a um projeto educacional. Observa-se que, ao mesmo tempo, nesse mesmo período, a assistência e a educação direcionadas para as crianças foram substituídas pelos termos de guarda e proteção nas creches e nas pré-escolas. Compreende-se, então, que a educação voltada para as crianças utilizou-se desses termos como pretexto para continuar com um atendimento caracterizado pelo assistencialismo.

Nessa perspectiva, a década de 1970 se apresentou como um período a ensejar reivindicações para a abertura de creches. De acordo com Campos (1999), as mulheres, em busca por melhores atendimentos em seus respectivos bairros, requereram que fossem constituídas creches próximas a sua habitação como meio de proporcionar a elas o acesso ao trabalho, bem como sua participação na vida familiar.

Esses movimentos, porém, focaram, logo de início, a área da assistência social e não o setor educacional. Assim, a Legião Brasileira de Assistência – LBA se responsabilizou por tomar providências para a ampliação do atendimento às crianças em creches e pré-escolas.

¹¹ Segundo Rizzini e Pilotti (2011), a LBA foi criada no ano de 1942, pela primeira dama Darcy Vargas, com o objetivo de assistir às famílias dos convocados na II Guerra Mundial e assumiu como principal prioridade a assistência à maternidade e à infância, a partir de 1945, o que ocasionou o fim de seus compromissos com as famílias dos convocados. As ações da LBA tinham um caráter nacional ao convocar, em cada Estado, uma representação da recém fundada Legião Brasileira de Assistência. Após a renúncia de Darcy Vargas, em outubro de 1945, frente às ações da LBA, por ocasião da mudança de governo, o conselho tratou de manter a LBA, ao empreender ações que desencadeassem um maior controle sobre sua ação nos Estados. Em 1966, essa Legião instituiu o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, cabendo ao governo a responsabilidade de manter a instituição. Em 1969, a Legião foi transformada em fundação para atuar com seus próprios recursos. Na década de 1970 e 1980, a LBA sofreu uma imensa expansão de modo a atingir os municípios. Já na década de 1990, essa instituição se viu agredida pela imprensa mediante revelações do modo como o interior da administração da LBA operava na sociedade e pelas instituições que dependiam de seus recursos para atuarem nos diversos setores da sociedade. Com isso, essa instituição foi acusada de manter uma administração corrupta por meio de atos ilícitos da primeira dama e de seus cúmplices, resultando na insatisfação da sociedade com a gestão da presidente da fundação, bem como pelas denúncias contra o próprio presidente da República, ao ser aferido seu envolvimento em operações escusas com empresas privadas, por meio de órgãos da administração pública.

Quanto ao governo não se comprometer em instituir de modo pleno os ensinos de primeiro e segundo graus para toda a sociedade, as diversas redes privadas existentes também não deram importância em investir nesse tipo de ensino. No entanto, em Parecer de 1975, a habilitação obrigatória, contida nas Leis de 1971 e 1972, se tornou habilitação básica, e a Lei 7.044/1982 voltou atrás em relação ao pressupor a profissionalização no segundo grau. Salienta-se que esse nível de ensino na educação brasileira, ao longo do tempo, se manteve como introdutório para o ingresso ao ensino superior.

Sendo assim, as instituições escolares foram configuradas como um lugar de educação e cuidados para as crianças, sem deixar de salientar que essas mesmas instituições foram destinadas à infância pobre e ao assistencialismo almejado, tendo sido elaborada uma proposta educacional específica para as classes menos favorecidas em termos monetários.

2.2 As políticas de Educação Infantil após a Constituição de 1988

Com a promulgação da Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, tendo sido disposto, em seu Art. 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (CRAIDY, 2001, p. 23-24).

A partir da Constituição de 1988, os direitos da criança e do adolescente passaram a ser de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, estando definido, ainda, no seu Art. 205, que a educação deve ser concebida como direito de todos e dever do Estado e da família. Coube ao Estado, a partir dessa Constituição, promover a educação das crianças de 0 a 6 anos, de modo que essa seja realizada com a garantia de seu atendimento em creches e pré-escolas, como indicado em seu Art. 208. Nesse sentido, a educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade foi prescrita como direito garantido das crianças.

Nesse mesmo período, foram realizadas discussões de âmbito internacional. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, no ano de 1989, por exemplo, foi um evento de caráter internacional, que teve como objetivo principal discutir e eleger a

educação como prioridade das agendas políticas dos países que se constituíam como os mais pobres e que se encontravam em fase de desenvolvimento. Ainda, no ano seguinte, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, travaram-se debates sobre educação, em especial, sobre a Educação Infantil.

De acordo com a Unesco (2002), entre os diversos países convocados a participar dessa Conferência, inclusive, o Brasil, o assunto foi objeto de debate com a presença de diversos representantes desses países. No debate, um dos pontos mais relevantes diz respeito à importância de os participantes se responsabilizarem e assumirem compromissos que visem a atender as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. O foco de discussões estava em tratar, também, de questões relacionadas à extinção do analfabetismo e ao dever dos países em promover o acesso à escola para todas as crianças. Ainda, a Declaração de Jomtien definiu que a aprendizagem da criança deve se iniciar a partir de seu nascimento.

Essa Conferência, realizada em âmbito internacional, fixou a educação como principal elemento de discussão em relação às políticas direcionadas às crianças. A partir de uma análise dessa Conferência, Casassus (2001) identificou que o seu real propósito foi o de se estabelecerem compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas uma vida mais justa. Entretanto, a educação voltada para as crianças foi um dos principais temas discutidos, sendo enfatizadas as políticas públicas como meio de atender às reais necessidades dos cidadãos. Dessa maneira, após essa Conferência, no caso brasileiro, os discursos políticos se encaminharam na perspectiva dessa declaração.

Nesse sentido, a Conferência convocou a assinatura de diversos países para que fossem promovidas reformas no campo da educação, além de programas de educação e projetos em vários países do mundo, em especial, em países da América Latina, como o Brasil, Costa Rica, Colômbia, Argentina, Uruguai, entre outros. No que diz respeito aos recursos financeiros destinados para a educação e para a orientação das políticas públicas para a educação, em específico, para a educação infantil, esses foram viabilizados em grande parte pelas organizações e agências de desenvolvimento, dentre elas, o Banco Mundial – BM, a Unicef e a Unesco, como meio de suprir a falta desses recursos nos países em desenvolvimento.

Observa-se, assim, que a promulgação da Constituição Federal de 1988 do Brasil determinou proteção à infância e garantia de seus direitos, não apenas por parte do Estado, mas também da família e da sociedade. Para serem efetivados, os preceitos da lei deveriam ser

realmente transformados em lei. Nesse aspecto, em relação à infância, a lei considerada como mais importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Fed.8.069/1990.

Nos dizeres de Corsino (2009, p.19-20), o ECA, “[...] sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado”. Assim, os direitos das crianças e dos adolescentes ficaram explícitos, bem como as políticas de atendimento que deveriam ser implantadas.

Conforme Kuhlmann (2010), ocorreu, a partir do final da década de 1960, uma demanda por creches por parte de setores médios da sociedade, o que também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas, para a educação dos seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida nos centros urbanos, pois as mães foram inseridas no mercado de trabalho. Assim, as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Dessa maneira, por volta de 1990, conforme esse mesmo autor aponta:

[...] o atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário (KUHLMANN, 2010, p. 184).

O ECA estabeleceu a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Ao primeiro, cabe traçar as diretrizes políticas e, ao outro, zelar e garantir o respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. Quanto ao dever de oferta da educação para as crianças pequenas, esse caberá às creches e pré-escolas. Considera-se criança, diante dessa Lei, a pessoa menor de 12 anos, e adolescente, entre 12 e 18 anos.

Com a LDB nº 9.394/96, houve regulamentação de alguns direitos garantidos na Constituição de 1988, enaltecidos no ECA, em 1990, a partir dos quais os direitos das crianças pequenas foram reconhecidos, assim como o acesso à Educação Infantil. Nesse sentido, essa Lei tornou possível uma legislação educacional a favor das crianças de 0 a 6 anos.

Para Craidy (2001), a LDB regulamentou a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica, em seu Art.21/1, tendo por finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme prescreve o Art.29. A

creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como, não raro, foi entendido.

A LDB determina ainda que cada instituição do sistema escolar (portanto, também as instituições de educação infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores e que os educadores deverão ter sempre que possível o curso superior e como formação mínima o curso normal com especialização em educação infantil (CRAIDY, 2001, p.24-25).

Ainda, cabe aos municípios se responsabilizarem pela Educação Infantil (em creches e pré-escolas, com prioridade, no Ensino Fundamental), quando tiverem um sistema de ensino, mas, caso o Município não o tenha, o Estado deverá assumir. Nesse sentido, é responsabilidade da União colaborar com os Estados e Municípios, oferecendo apoio técnico e financeiro.

Em relação ao financiamento para a Educação Infantil, Cerisara (2002) aponta que a LDB nº 9.394 de 1996 se apresentou como omissa pelo fato de não ter tratado do financiamento necessário para as instituições, o que,

[...] impossibilita a realização de transferência das instituições de Educação Infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação e também em redefinir o caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação e assim a Educação Infantil foi marginalizada. (CERISARA, 2002, p. 330).

Machado (2005) evidencia que o Estado tratou de reduzir sua intervenção em relação ao atendimento às crianças carentes, como se esse não se constituísse em direito básico, mesmo com as leis vigentes. Isso significou ausência do Estado no cumprimento de suas obrigações relativas à Educação Infantil, visto tê-la encaminhado para o assistencialismo:

[...] enquanto no cenário municipal ocorria um maior concernimento das instâncias educacionais com Educação Infantil, no âmbito Federal (e em algumas unidades federadas, também no âmbito estadual), o movimento era de aparente omissão das instâncias educacionais e representava um fortalecimento visível da assistência social (MACHADO, 2005, p.67).

Na década de 1990, o governo brasileiro empreendeu ações para a adoção das teses do Fundo Monetário Internacional – FMI¹² e de medidas que, entretanto, desencadearam uma recessão econômica, desemprego e aperto salarial para a maioria da população brasileira. De 1990 a 1992, o governo Collor buscou efetivar o conceito de modernidade como meio de

¹² O Fundo Monetário Internacional – FMI se constitui numa organização iniciada em 1944, numa Conferência denominada de Bretton Woods, formada por 29 países ligados à Organização das Nações Unidas – ONU, em abril de 1964. Esse fundo visa a contribuir para a reconstrução do sistema monetário internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial.

implantar uma política de privatização das empresas estatais, tendo como referência as teses neoliberais¹³. A partir daí, abriu-se um espaço na sociedade para as elites que detinham o poder econômico se consolidarem no país ao favorecer as multinacionais. Para que isso fosse validado, coube ao Estado se eximir de seu papel, dando lugar para a iniciativa privada, para o capital internacional e para as empresas estatais.

A partir da década de 1990, o governo brasileiro facilitou e viabilizou o neoliberalismo¹⁴ para o campo da economia brasileira. Os capitais internacional, nacional e estatal encaminharam-se para os mesmos interesses, com o propósito de consolidar os monopólios, oligopolizando-os internacionalmente.

Importante mencionar que, após o governo Itamar Franco, de 1992 a 1994, o governo Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, ganhou destaque em virtude de os salários dos trabalhadores terem sido considerados como os mais baixos nos últimos cinquenta anos. Dados de 1990, a respeito do mercado de trabalho no Brasil, as fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Organização Internacional do Trabalho – OIT divulgam registros absolutamente surreais sobre os trabalhadores brasileiros. Ross (2011, p.325-326) esclarece que:

[...] 5,2 milhões trabalham e não são remunerados; 2,4 milhões estão desempregados; 12,3 milhões recebem menos de um salário mínimo; 15 milhões recebem entre um e dois salários mínimos por mês; 5 milhões ganham mais de dez mínimos por mês; 10% das pessoas ocupadas ficam com 48% do rendimento do trabalho no país; 4,1 salários mínimos por mês por trabalhador é a média salarial do país, sendo que no Piauí é de 1,6, no Maranhão 1,7, Ceará 1,9, Rio de Janeiro 4,8, São Paulo 6,1; 31 milhões não contribuem para a Previdência Social; 14 milhões trabalham sem carteira assinada; 2,8% são os empregadores no país; 16,4% não tinham nenhuma instrução ou tinham menos de um ano de estudo; 1,9 milhão de crianças entre 10 e 13 anos trabalham, embora seja proibido por lei; 14,2% das crianças brasileiras entre 10 e 14 anos trabalham. Na América do Sul 12,8%, América Central 10,3%, África 22,0%, Ásia 15,3%, Oceania 6,9%, Caribe 6,8%, Europa 0,3%.

¹³ Para Ibarra (2011), o Neoliberalismo sugere a criação de critérios que visem a satisfazer os governos, em específico, àqueles de Terceiro Mundo. Postula a ideia do mercado como sistema social ideal para a garantia do bem-estar social. Desse modo, caracteriza-se pela redução de gastos do governo no setor público ao destinar os recursos para o reforço do setor privado da economia.

¹⁴ Conforme Ibarra (2011), o neoliberalismo no Brasil se destacou no governo dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, visto que houve diversas privatizações de empresas estatais. Grande parte do dinheiro arrecadado foi utilizada para manter a cotação da nova moeda brasileira denominada como Real, a fim de esse se tornar equivalente ao dólar.

Faz-se possível considerar, em termos políticos e econômicos, o capitalismo como sistema global, ao ser elaborado pela ideologia neoliberal, que se constituiu pelos traços do liberalismo de Adam Smith¹⁵. Nesse sentido, identifica-se que esse liberalismo se caracterizou pelo fim do mercantilismo, a partir da queda do sistema colonial e da ascensão do capitalismo industrial, o qual foi tomado como livre no seu aspecto referente a propiciar a concorrência de mercado.

Compreende-se que “[...] o neoliberalismo marca o fim do capitalismo industrial na sua fase monopolista de expansão associacionista em escala internacional e o advento do capitalismo, ainda monopolista, pós-industrial, de hegemonia financeira e de globalização em escala transnacional” (LOMBARDI, 2001, p. 27-28). O neoliberalismo, cujo início no Brasil se deu a partir de 1990, com o governo Collor, se manifestou mediante a abertura da globalização¹⁶.

Para Fausto (1995), ao longo das últimas décadas, o Brasil construiu uma base material significativa, e os diferentes setores sociais começaram a se expressar por meio de uma maior autonomia. No que tange à construção da cidadania, mulheres, índios, negros e trabalhadores em geral passaram a reivindicar direitos e a ver esses direitos reconhecidos em grau variável, pelo menos, no papel. Também, a adaptação a uma nova realidade, tanto no plano interno como das relações internacionais, vem sendo feita, como, por exemplo, a

¹⁵ Para Lombardi (2001), o Liberalismo Clássico se instituiu ao decretar as liberdades individuais das pessoas, assim como a igualdade perante a lei, limitação constitucional do governo, direito de propriedade, direitos naturais, proteção das liberdades civis e restrições fiscais ao governo. Para além desses enunciados, faz-se necessário compreender e buscar na economia política clássica e em seus idealizadores a raiz do pensamento econômico, vigente na sociedade contemporânea, para um melhor entendimento do neoliberalismo, da reformulação e da atualização do Liberalismo idealizado, em autores como John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790).

¹⁶ Segundo Leme (2010), “a globalização constitui-se num fenômeno amplo de padronização de valores, de costumes e de consumo em esfera mundial”. Identifica-se que a globalização é capaz de padronizar os valores da cultura em escala mundial, apresentando-se as diferenças entre as culturas pela renda das pessoas e do poder em consumir. Verifica-se que essa se orienta pelo neoliberalismo e propicia o aumento da dependência financeira da economia nacional como, por exemplo, o governo brasileiro, ao adotar o neoliberalismo como forma de realizar ajustes na economia e na política brasileira, tratou de gerar má distribuição da riqueza e de emprego para a maioria da população. Os dirigentes políticos, ao se basearem nas formulações neoliberais, promoveram uma política social contrária à distribuição de renda da população. Ocorre de a classe dirigente se beneficiar pela lógica centrada nos interesses do capital. Assim, para o Brasil, em particular, as estratégias recomendadas advindas do neoliberalismo, na década de 1990, foram as de que houvesse: “a rápida privatização das empresas estatais (federais e estaduais), principalmente as de caráter estratégico (tais como telecomunicações e energia) para compor caixa para o pagamento das dívidas externa e interna; as reformas constitucionais - sobretudo na área fiscal - para redução dos impostos sobre os capitais privados; a desregulamentação dos aspectos econômicos em todas as instâncias; a flexibilização dos direitos trabalhistas; a redução dos investimentos estatais em políticas públicas básicas, e as reformas no aparato burocrático do Estado, a fim de reduzir gastos em geral, incluindo aqueles em recursos humanos” (LEME, 2010, p.01).

redução das tarifas de importação que facilitou a abertura do Brasil ao mercado externo, mesmo que ainda com muitos deslizes.

Conforme esse mesmo autor, o processo de privatização de empresas representam um ônus para o Estado, prosseguindo dessa maneira nos anos de 1990, o que resultou num esforço empregado pelo governo brasileiro em fazer parte da integração sul-americana no que se refere ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), de que participam, além do Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. Embora o Mercosul tenha muitos problemas para a sua viabilização, esse esforço se caracteriza como uma tentativa apontada para o futuro, como, por exemplo, o crescente intercâmbio comercial entre seus integrantes.

Para Fausto (1995), por outro lado, já não subsistem sonhos de grandeza que levaram à violência contra a população e contra os recursos naturais. Já não se põe em dúvida a crença em um homem providencial, dotado de força de vontade e poderes mágicos capazes de resolver os problemas do país. Ao mesmo tempo, esses problemas estão mais bem identificados, por mais difícil que seja encontrar saídas a curto prazo.

O episódio do impeachment do presidente Collor [...] é um exemplo, embora triste, de afirmação das instituições e de consciência democrática da sociedade. [...] após esse episódio, os fatos não deram lugar ao otimismo. A inflação cresceu a níveis assustadores, fazendo do Brasil o campeão latino-americano da inflação e um dos primeiros colocados no plano mundial. Apesar de algumas boas escolhas ministeriais, o presidente Itamar Franco revelou-se inseguro e inábil politicamente. Por sua vez, setores organizados da sociedade, que se supõem representativos, não demonstraram ter a capacidade ou interesse em promover um pacto social que ajudaria a tirar o país de uma situação difícil. Os partidos com raras exceções, não revelaram grandeza no trato dos problemas nacionais, preocupando-se em jogar para a arquibancada, com os olhos postos nas eleições gerais de outubro de 1994 (FAUSTO, 1995, p. 536).

Após o impeachment do Presidente Collor (1990-1992), o Brasil adentrou no mundo capitalista globalizado, bem como teve continuidade no governo de Itamar Franco (1992-1994) e, também, logo em seguida, no governo do Fernando Henrique Cardoso, desde sua eleição, em 1995, e a sua reeleição, em 1998.

No que se refere ao mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, esse tratou de ampliar de forma considerável a política neoliberal no país durante o seu governo. Ao promover o ajuste neoliberal na economia e na política do Brasil, o seu governo buscou atribuir ao Estado brasileiro a responsabilidade por impedir que o país se desenvolvesse. Dessa maneira, o Estado foi acometido pelo pretexto da necessidade de se libertar de amarras que o prendiam às forças de caráter burocrático e centralizadoras que o levavam a ser prejudicado.

Além dessas questões e outras de ordem econômica, o governo brasileiro propiciou que o Estado se reestruturasse e se subjugasse às organizações internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, entre outros. Em síntese, o Estado foi desviado de suas funções básicas de suprir as necessidades da sociedade, adotando condutas de desprezo em relação ao provimento dos direitos sociais da população, para que fosse possível transferir para as iniciativas privadas a atuação do setor produtivo da economia.

Em relação à educação nesse período, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, o Ministério da Educação – MEC passou a empreender, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação – CNE, diversas modificações nos sistemas de ensino, com o propósito de regulamentar os preceitos estabelecidos pela LDB. Sendo assim, essa regulamentação se realizou por meio da elaboração e publicação de vários documentos oficiais.

Dentre esses documentos, destaca-se a elaboração de Diretrizes, Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais - RCNEI pelo Ministério da Educação – MEC. Ao serem publicados esses documentos, ficou explícito o estabelecimento de orientações em torno da LDB, isto é, orientações da política educacional proposta pelo governo, bem como pelas organizações internacionais predominantes nesse período.

Diante da necessidade de organizar as Diretrizes para a Educação Nacional, a LDB nº 9.394 de 1996, estabeleceu-se que fossem criadas diretrizes com conteúdos mínimos para assegurar que os alunos tivessem acesso ao desenvolvimento e que os direcionassem a serem capazes de exercer a cidadania plena:

Art. 9- Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a E.I, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, 1996, p.12).

O Ministério da Educação - MEC editou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), sendo esse o primeiro documento curricular nacional com conteúdos mínimos, de maneira a servir como um guia para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos¹⁷.

¹⁷ Válido mencionar que o projeto de Lei do Senado nº 414 de 2008 alterou a redação dos Artigos 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, nesse período, a Educação Infantil passou a se constituir até os cinco anos de idade, e o Ensino Fundamental, a partir dessa idade. Observa-se que esse mesmo projeto buscou adaptar a LDB à nova redação do Artigo 208, Inciso IV, da Constituição. Desde o ano de 2006, havia sido aprovada uma emenda que instituiu a

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é de contribuir com as políticas e programas de E.I, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da E.I e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p.13).

Faz-se importante frisar que o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI é composto de três volumes, organizados da seguinte forma: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no ano de 1999, essas norteariam as propostas curriculares elaboradas pelos educadores, conforme se lê no seu Art. 3º:

Art.3º 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.

Art.4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.18).

As propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram que essa modalidade deve ser oferecida em creches e pré-escolas e em estabelecimentos públicos ou privados com a intenção de educar e cuidar das crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulada por órgãos competentes do sistema de ensino, além de considerar que as próprias crianças, e todos que compõem a escola, e a comunidade em geral devem participar e se responsabilizar em compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças.

Diante do exposto, importante se torna a reflexão sobre a possibilidade de existência de vários entendimentos sobre infância e criança em nossa sociedade. Ao se considerar que essas estão inseridas em diversos contextos de ordem política, econômica, social e cultural, o

educação infantil para ser oferecida a crianças com até cinco anos de idade. Portanto, esse projeto atende a crianças de 0 a 5 anos, que se divide em duas etapas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos).

seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual se dá pela influência desses elementos. Dessa forma, identificou-se que a mulher se inseriu tardiamente no mercado de trabalho, no caso brasileiro, e a infância e a Educação Infantil sempre estiveram presentes na legislação.

2.3 Os Referenciais da Educação Infantil, suas Concepções Historicamente Construídas e suas Contradições

Há, neste momento, a pretensão de abordar os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI por meio de uma análise acerca do contexto sociopolítico e econômico no qual eles foram elaborados e propostos. Compreender a lógica das reformas educacionais e das propostas curriculares no período da elaboração e publicação desse referencial curricular também pode contribuir para um melhor entendimento das mudanças ocorridas no campo econômico, social e político em torno dos processos de globalização, das transformações ocorridas no campo do trabalho e das mudanças sociais ocorridas no mundo, de um modo geral.

Nesse contexto, as reformas no campo da educação, em específico, na América Latina, se deram em virtude da má qualidade do ensino e devido a problemas referentes à evasão e à repetência. Nesse sentido, questionar e refletir sobre como esses problemas se caracterizaram e quais estratégias e princípios que os constituem torna-se relevante para este estudo.

A política educacional, ao se direcionar e ao se sujeitar à lógica econômica pautada numa nova ordem econômica mundial ditada pelos organismos internacionais, adquiriu status de dependência, visto que esses organismos passaram a instituir e a definir as políticas educacionais na América Latina e, de um modo mais amplo, coube ao Banco Mundial a função de prover o financiamento para que essas políticas fossem implementadas.

Nesse sentido, o Banco Mundial possui a função de propor iniciativas para a elaboração de políticas e estratégias voltadas para a educação, ou seja, o referido banco passou a se constituir na principal agência responsável por oferecer assessoria técnica para os países em desenvolvimento.

Nas palavras de Torres (2003), a agência do Banco Mundial, na América Latina, se caracterizou pela formação de um grupo de especialistas responsáveis por instaurar e proferir um discurso em relação às políticas educacionais para que fossem realizadas reformas com rapidez. No Brasil, as políticas públicas para o ensino se debruçaram, a partir de 1980 e 1990, na busca pela reorganização da educação.

Para esse mesmo autor, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI se colocam como um exemplo das reformas implantadas nesse cenário ligadas a acordos internacionais, no que tange ao favorecimento da própria organização e ao funcionamento dos sistemas públicos de ensino por meio de repasses de recursos financeiros e, assim, os sistemas de ensino se tornaram suscetíveis às determinações desses órgãos internacionais.

As reformas no campo educacional brasileiro, no período da elaboração e divulgação do RCNEI, foram estabelecidas por certa pressão dos organismos internacionais, os quais exigiram que fossem realizadas propostas de educação que tivessem coesão com a lógica de mercado. Isso significou tornar possível o acesso à escola para a maioria da população, porém com redução dos custos direcionados para as mesmas, para que, assim, fossem atendidos os interesses econômicos e políticos internacionais, sem deixar de atender também aos interesses políticos locais.

Para efeito de reflexões, faz-se interessante mencionar Moraes (2000). Segundo o autor, nas últimas décadas do Século XX, vários programas de ajustes sociais foram oferecidos e estabelecidos pelas instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, para outros países considerados como subdesenvolvidos. No caso brasileiro, as políticas sociais da educação tiveram que se adequar às decisões políticas do governo federal pautadas em medidas de ajustes financeiros relacionados à renegociação da dívida externa, por meio de novos empréstimos, o que justificou o objeto deste estudo, os RCNEI.

Popkewitz (1997) assinala que essa perspectiva econômica de ajustes financeiros feitas em conjunto pelos governos dos países subdesenvolvidos e os organismos financeiros internacionais assumem uma postura de penetrarem na realidade das políticas educacionais de modo mais amplo, a fim de impor medidas voltadas ao mercado de trabalho e à lógica do sistema produtivo.

A partir dessas informações, é relevante fazer uma reflexão sobre o contexto das reformas que também envolve um melhor entendimento das atribuições dos organismos internacionais referentes à lógica produtiva ser direcionada para o sistema de ensino. Nesse sentido, para esse autor, as reformas educacionais significam um processo de regulação social capaz de produzir e disciplinar os indivíduos por meio de elementos que exerçam poder sobre as pessoas.

Verifica-se, em relação à Educação no Brasil, a influência da Teoria do Capital Humano¹⁸, nas décadas de 1960 e 1970. As propostas políticas para a educação nacional, nesse período, foram estabelecidas pelo ideário desenvolvimentista pautado nas relações econômicas, políticas e técnicas advindas dos Estados Unidos. Nessa perspectiva, “[...] a lei nº 5.692 de 1971 ao instituir a reforma educacional do ensino primário e secundário, em seguida o transformou em 1º e 2º graus, e assim, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau” (GONÇALVES, 2008, p. 157).

Nos dizeres de Gonçalves (2008), a Lei nº 5.692 de 1971 se configurou como omissa em relação ao provimento da educação, especificamente, a da pré-escola, devido ao fato de não ter prescrito como obrigatória, para o poder municipal, estadual e federal, a competência sobre esse nível de educação. Nesse caso, essa questão suscita indagar a quem competia e quais eram as verbas a serem alocadas para a educação das crianças nesse período, que foi considerado, no Brasil, como desenvolvimentista, sofrendo uma intensa influência do governo autoritário da época.

De acordo com Frigotto (1993), ao se formar o capital humano, esse se constitui por meio do investimento em escolaridade e treinamento, de modo que o ser humano se estabeleça em um conjunto de anos no meio escolar. Entretanto, ao ocorrerem variações no tempo e no tipo de educação em relação ao rendimento escolar, o desempenho e o aproveitamento dos alunos são direcionados para variar a natureza do capital humano. O ideário em torno de capital humano surgiu historicamente, no Brasil, antes da década de 1950, com o pretexto de atender à sociedade brasileira em geral e, em específico, aos que viviam nos sertões, sem instrução, sem higiene, mal alimentados e mal vestidos.

O contato do homem sertanejo com o poder se dava apenas por meio de impostos com valores exorbitantes em relação às possibilidades dos consumidores que o pagavam. Nesse aspecto, surgiu a necessidade de agrupamento das colônias agrícolas para que fossem despertados nos agricultores o interesse e o hábito pelas atividades relacionadas à economia, de modo a promover alterações nos hábitos da classe trabalhadora por meio da educação nacional das crianças pertencentes a essa classe.

Assim, dava-se início à valorização do capital humano, isto é, o homem, no que tange a sua utilidade social, é valorizado pela sua capacidade de produção. De fato, sua organização

¹⁸ Para Popkewitz (1997), a proposta para organização da Teoria do Capital Humano foi coordenada por Theodore W. Schultz, em 1950, nos Estados Unidos, com o intento de explicar os fatores que ocasionavam os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países. Nessas circunstâncias, buscou-se, por meio de argumentos, o estabelecimento de uma relação direta entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico.

de modo sistemático e seu uso ideológico político se deram no final da década de 1950 e início da década de 1960, num momento que foi considerado como propício para assumir, por parte do governo brasileiro, relações intercapitalistas e responsáveis por demandar e produzir esse tipo de organização.

Nessa perspectiva, a educação se constitui no eixo principal enquanto capital humano ao ser concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho, o que a torna um investimento como qualquer outro. Diante disso, o trabalhador passa a vender o seu trabalho, mas ocorre de ele mesmo permanecer como fonte de sua propriedade, uma vez que a existência de fatores, como o poder aquisitivo das famílias, limita o investimento na educação. Em síntese, “a educação escolar é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho. A organização escola, em seus principais aspectos, é uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica” (FRIGOTTO, 1993, p. 48).

Em consequência, essa variação de desempenho e aproveitamento se reflete nos retornos futuros de acordo com as necessidades da lógica produtiva, em que a maioria das pessoas são direcionadas para as diversas castas de trabalho. Já as instituições escolares são levadas a se adaptarem a um conjunto de fatores de cunho socioeconômico caracterizado pelo capital humano na perspectiva de promover certa mobilidade social e aumento da renda individual das pessoas.

Faz-se necessário compreender que, desde o período do governo militar, iniciou-se um regime centralizado e coercitivo e uma política de desenvolvimento associada a uma economia pautada na industrialização e dependente do capital estrangeiro. Esse período se caracteriza pela expressão: “O povo vai mal, mas a economia brasileira vai bem ao indicar que em decorrência da política dos militares e empresários em favor do monopólio econômico, ocorreria o desenvolvimento do país denominado como milagre econômico” (HILSDORF, 2013, p. 122).

O desenvolvimento do país nesse período teve como um dos principais fatores o crescimento das taxas de concentração de renda e a ostensiva repressão aos movimentos sociais populares que haviam marcado a década anterior. Desse modo, é possível identificar que:

O movimento de 1964 desenvolvia o Brasil, abrindo-o aos monopólios internacionais. Isto quer dizer que as necessidades da população brasileira se colocavam em segundo lugar, ficando em primeiro os interesses do mercado externo, dominado por estrangeiros (HILSDORF, 2013, p. 122).

Diante disso, entende-se que o desenvolvimento do país atrelou-se à questão da segurança nacional ligada aos preceitos da Escola Superior de Guerra¹⁹, a fim de que fosse mantida a ordem econômica, política e social voltada para a responsabilidade de combater as ideologias estrangeiras comunistas, pois essas eram consideradas como uma ameaça ao Brasil. As características de ordem comunista objetivavam o distanciamento da sociedade brasileira de seus valores morais, religiosos, culturais e tradicionais, considerados como valores fundamentais para o desenvolvimento econômico brasileiro.

O Estado brasileiro, em termos jurídico e legal, encaminhou-se para a adequação a uma nova organização política, instaurada pelo movimento de 1964, desenvolvendo-se no país o fortalecimento das intervenções do Estado na economia. Essa adequação estava permeada de interesses do capital estrangeiro e do fortalecimento do aparelho repressor do Estado, a fim de propiciar a ascensão da atuação do Poder Executivo.

A educação nesse período foi orientada pela instauração de políticas baseadas no desenvolvimentismo e na segurança nacional. Para tanto, o governo se utilizou da justificativa ideológica liberal para adequar a sociedade brasileira às novas pré-disposições e exigências da lógica da produção internacional relacionada à melhoria do Capital Humano. Compreende-se a teoria do Capital Humano advinda dos Estados Unidos como diretriz de política social para países em desenvolvimento. No caso brasileiro, Hilsdorf (2013) analisa que essa teoria foi divulgada, a princípio, ao longo da década de 1960:

[...] essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redundará em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o capital humano de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. Na década de 1970 essa concepção será criticada como uma ideologia pré-capitalista, pois sendo adotada, não seria necessário pensar em mudanças estruturais mais radicais, atribuindo-se ao trabalhador assalariado sem propriedades, sem controle dos meios de produção e do seu produto a capacidade de capitalizar-se! (HILSDORF, 2013, p.123).

As agências financiadoras internacionais, em especial, as norte-americanas, na década de 1960, tratavam de divulgar a teoria do Capital Humano ao considerá-la como garantia para se alcançarem graus escolares mais elevados, com vistas à elevação social. Evidencia-se que

¹⁹ De acordo com Hilsdorf (2013), a Escola Superior de Guerra constituiu-se numa instituição que foi organizada no final da década de 1940, com o objetivo de oferecer estudos sobre a segurança nacional por meio de cursos para oficiais e civis que ocupavam altos cargos na estrutura do governo.

foram ofertados programas de amparo para os países de Terceiro Mundo, podendo-se atribuir a esses programas ações voltadas para a intervenção no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países.

Esses programas foram apresentados como possíveis soluções para os problemas ligados aos aspectos quantitativos do sistema escolar dos países marcados pela insuficiência de recursos necessários para seu desenvolvimento. Assim, visava-se a alcançar mais renda, de modo a propiciar uma maior economia de recursos. Já em relação aos aspectos qualitativos, foram impulsionados e traçados treinamentos de pessoal a serem utilizados nas instituições escolares, com a finalidade de promover uma reorganização do currículo.

Os objetivos desses programas tinham a pretensão de formar as pessoas para se adequarem aos tipos de trabalho que as empresas ofereciam em virtude de sua expansão. Assim, desencadearam-se, em diversos países, reformas de ensino promovidas pelas organizações internacionais²⁰ empenhadas em fornecer recursos direcionados, especificamente, para a educação.

Compreende-se que a escolaridade nem sempre foi sinônimo de renda, mas o fator econômico das pessoas e das famílias se caracterizou como o maior responsável pelo acesso, pelo rendimento e pela permanência na escola. A escolarização, a partir daí, configurou-se como fator determinante para a formação de renda, de ganhos futuros, mobilidade social e ascensão a novas oportunidades educacionais.

Nesse aspecto, há uma relação proporcional entre a escolaridade e o salário, tendo em vista que a escolarização oportunizou o acesso ao mercado de trabalho.

Na realidade, a escola contribui para formar uma força de trabalho socialmente requerida inculcando uma mentalidade burocrática dos estudantes. [...] que influi de maneira considerável sobre a personalidade dos indivíduos, é reduzida progressivamente ao seu papel funcional: ela favorece

²⁰ No Brasil, Hilsdorf (2013) assinala que o auxílio de organizações internacionais se constituiu por meio de acordos assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana Agency for International Development – USAID. Faz-se notar que, no ano de 1964 a 1968, no caso brasileiro, realizou-se a assinatura de 12 acordos entre o MEC e o USAID, com o pretexto de diagnosticar e de solucionar problemas oriundos da educação brasileira com foco no desenvolvimento internacional baseado no Capital Humano. Nesse contexto, os assessores da USAID adotaram procedimentos pautados na mentalidade empresarial. Em relação às reformas de 1968 e 1971, instituídas pelo governo brasileiro no campo educacional, essas se apresentaram por isolar a educação dos contextos social e político desse período. Estabeleceu-se, também, na esfera social, ao contrário da prática da participação popular existente entre 1946 a 1964, devido à exigência de condutas do governo brasileiro por parte dos organismos internacionais, que exprimiam a eficiência das pessoas por meio da despolíticação da sociedade pela compartimentação do trabalho. Nota-se que, entre os anos de 1950 e o início da década de 1960, concebia-se a cultura como produto dos grupos sociais e como elemento de transformação econômica e social do país. No pós-1964, o ensino foi direcionado para o tecnicismo com a finalidade de atender aos interesses presentes em acordos entre o MEC e USAID.

as condições psicologicamente requeridas para formar a força de trabalho alienada que é desejada (FRIGOTTO, 1993, p. 47).

De fato, os interesses das camadas da população que detinham maiores recursos financeiros se dirigiam para a escola como meio de condicionar a percepção das pessoas à realidade que se constituía frente aos acontecimentos sociais do país. Nesse sentido, os indivíduos são dados como “livres” na sua forma de pensar e agir e, também, na inserção no mercado de trabalho mediante a dinâmica das possibilidades de trocas comerciais de modo geral. O problema da desigualdade socioeconômica era visto como mera culpa do próprio indivíduo que se encontrava em situação de desvalido, isto é, aquele que possuía mais capital via esse fato como resultado do próprio esforço, ou seja, quem trabalhava mais sacrificava o lazer e poupava seus ganhos para maiores investimentos.

Nessa perspectiva, a sociedade se constituiu como pós-capitalista²¹, no que envolve a educação, o que significou tratar a escolaridade como critério fundamental para que fossem feitas imposições sobre as pessoas. Essas passam a pensar e a agir de acordo com interesses e regras ditadas pelo mercado, cujo propósito principal estaria em aumentar os lucros daqueles que se encontram nas camadas mais favorecidas da sociedade que, por sua vez, utilizam do discurso para as outras camadas da população desprovidas de grandes recursos financeiros, apontando que a escolaridade é principal recurso para a obtenção de condições mais dignas e justas perante essa organização social.

Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito²² (FRIGOTTO, 1993, p. 61).

Por outro lado, Schultz (1962) afirma que a instrução e a educação identificam-se uma com a outra, mas faz-se necessário considerar a distinção entre elas. Em diversos lugares, como no lar, na igreja, no serviço militar e nas empresas, a educação se constitui numa atividade capaz de gerar conhecimentos concomitantes às práticas de instrução e, assim, ela ocorre nas escolas de caráter primário, secundário e institutos de educação superior. Todavia, a educação organizada não teria apenas o fim de produzir instrução, mas de elevar o

²¹ De acordo com Peroni (2000), o capitalismo, na tentativa de superar sua crise, instituiu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva.

²² Para Frigotto (1993), o mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois se supõe que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder.

conhecimento por meio da pesquisa, de modo a oportunizar e ultrapassar o ensino de forma instrutiva que se constitui como parte integrante dos currículos.

Interessa observar que as escolas equiparadas às empresas podem ser capazes de produzir instrução e de serem vistas até mesmo como uma atividade de indústria. Essa premissa, segundo Schultz (1962, p. 20) indica que “[...] a concepção de que a instrução eleva as futuras rendas do estudante, apresentando essa instrução os atributos de um investimento. Mas o capital humano, assim criado, não pode ser negociado, conforme ocorre com o capital comum”. Ainda assim, a contribuição da maior parte da educação estaria ligada a outras diversas dimensões de modo a servir, ao mesmo tempo, a fins sociais, políticos, entre outros.

No entanto, torna-se importante considerar que as diferenças entre a instituição educacional e a indústria convencional, na perspectiva da análise econômica direcionada para a educação, se fazem como relevantes, sem deixar de serem consideradas pelos economistas quanto aos seus estudos voltados para a educação. Em decorrência das reformas educacionais instaladas nos anos de 1990, no campo da educação, por exemplo, ocorreu a reforma curricular, entre outras questões, quanto à interdisciplinaridade, transversalidade, ciclos de formação e temas transversais.

Em relação à legislação, é válido considerar que ela se constitui como meio de sustentação para que sejam providenciadas políticas públicas capazes de proporcionar orientações e diretrizes necessárias para o desenvolvimento da política da educação. Nesse sentido, a legislação é responsável pelo estabelecimento de diversos aspectos importantes ligados à formação de políticas públicas, especificamente, o currículo, o qual assume um lugar de ascensão privilegiado. Com relação a essa questão, a Declaração de Jomtien (ONU, 1990), entre as diversas orientações e estratégias existentes nesse documento, faz referência ao currículo como estratégia relevante para a qualidade do ensino.

Dessa maneira, a referida Declaração permite identificar (ONU, 1990) propostas de estratégias para a melhoria das condições de escolaridade, por se focar nos sujeitos no que se refere ao seu processo de aprendizagem. Cabe aos educadores, administradores e outros que compõem a escola organizar o currículo e a avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de materiais didáticos e instalações adequadas. Essas estratégias deverão ser empregadas de maneira integrada a todo o contexto da escola. Assim, sua elaboração, gestão e avaliação devem considerar a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver os problemas que surgirão ao longo do processo educacional, por meio de avaliações sistemáticas do contexto social, cultural e ético do desenvolvimento humano.

Logo após a publicação dessa declaração, feita em âmbito internacional, na esfera nacional, o Estado assumiu uma conduta a favor da Declaração de Jomtien, passando a considerar viáveis as reformas do currículo da Educação Básica brasileira que foram estabelecidas por meio do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI. Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, incluiu-se a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, no Ensino Fundamental e Médio e em outras modalidades de educação escolar.

Dessa maneira, os RCNEI são tomados aqui como campo documental, os quais permitem observar a destinação do próprio currículo escolar. Além disso, o processo de globalização econômica, política e cultural, ocorrido no mesmo período da elaboração dos RCNEI, introduziu mudanças na educação escolar. Esse processo correspondeu a um conjunto de ordens econômicas vindas de outros países responsáveis por exprimir e determinar a propriedade privada voltada para a fomentação de lucro nas relações assalariadas de produção por meio da adoção do Neoliberalismo pelo governo brasileiro.

Para Sampaio, Santos e Mesquida (2002) demonstram que o Neoliberalismo indica as seguintes atribuições aderidas pelo governo brasileiro para a sociedade brasileira:

Os indivíduos são responsáveis, pois são agentes morais, daí, a individualidade, a racionalidade, o egoísmo; Administração para o gerenciamento; Liberdade para gerenciar; Desgovernamentalização do Estado: o governo estaria atrelado ao mercado; Nova relação entre governo e conhecimento: governo a distância (ministérios, secretarias de Estado de educação a distância, etc); Mercantilização da democracia (venda de candidatos como produtos da imagem; eleitores tornam-se consumidores individuais passivos); Socialização das perdas; Desenvolvimento de uma sociedade empresa: privatização do público, mercantilização da educação e da saúde; Baixa consciência ecológica, pois o que determina as ações econômicas é o lucro máximo, não havendo qualquer limite para o crescimento – soluções de mercado para problemas ecológicos; Nenhum controle nacional sobre o capital. Esse estaria sendo monitorado pelas agências internacionais “globalizadas”: FMI, BM, Organização Mundial do Comércio (SAMPAIO, SANTOS, MESQUIDA, 2002, p.07-08).

O neoliberalismo caracteriza-se por promover um discurso para os setores públicos, qual seja, o de propiciar uma maior liberdade econômica, com pouca ou sem intervenção do Estado, no sentido de favorecer os setores privados. Com isso, importante ressaltar, também, a expansão do mesmo princípio para a liberdade de pensamento e de expressão referente à dimensão política e ao direito de acesso e acumulação de riqueza do indivíduo.

Observa-se que, a partir das décadas de 1980 e de 1990, o neoliberalismo tornou-se um grande auxiliar do Estado em relação à aplicação das leis e, também, em seu aspecto político-ideológico e simbólico-cultural na área da educação, como reajustes favoráveis ao sistema capitalista para conservar o seu poder de forma máxima possível referente a essas relações. Por essas razões, o Estado passou a se constituir por um conjunto de normas organizadas para a acumulação de capital e lucro com o objetivo de fortalecer o crescimento do setor privado. Assim, o Estado mantém sua influência sobre a sociedade brasileira de modo a exercer suas regras sob uma nova orientação capaz de controlar o conjunto e a dinâmica da população.

O Estado, nessa conjuntura, assume uma postura isenta de prever os direitos básicos da maioria da população, em especial, no que tange à educação. As ações do Estado se voltam para o favorecimento à iniciativa privada, deixando a educação pública de ser tomada como prioridade. Desse modo, a educação é vista como meio de instruir o cidadão para o trabalho, a fim de propiciar o aumento da produção industrial, bem como da produtividade do país. Concomitante, também há o aumento do mercado consumidor, de um modo geral, distribuído na porção do território nacional, bem como o significativo aumento da população brasileira.

Nesse sentido, o cidadão passa a ser visto como um mero consumidor pautado pela lógica do mercado em detrimento dos seus direitos sociais e do bem comum. Essa situação denota a subjugação do cidadão a uma política entrelaçada pelos fatores econômicos que se manifestam de acordo com orientações de ordem a dizer-se nacional. A imposição desse discurso influencia os indivíduos a se comportarem dentro de uma relação trabalho-consumo, que também é ligada, de certa forma, aos processos relativos à elaboração dos conteúdos da educação e da formulação do currículo, dos seus princípios e ideais.

Segundo Santos (2000), a educação e a sociedade não existiriam uma sem a outra. Assim, estabeleceram-se nas sociedades capitalistas globalizadas modelos sociais implantados pelo neoliberalismo, de modo a materializar-se mediante a iniciativa para segui-lo ou para negá-lo e, até mesmo, condená-lo. As reformas foram conduzidas e motivadas pela busca da instauração e do aumento da competitividade, do melhoramento da cidadania liberal, do ajuste estrutural e da disposição de se reconhecer igualmente o direito de cada um. Portanto, as sociedades orientadas pelo mercado têm na educação o propósito de condicionar o currículo das escolas para introduzir, formar e estabelecer na mentalidade das pessoas certos padrões relacionados ao modo de vida capitalista.

Para Gentili (1996), as reformas educacionais se utilizam de estratégias que favorecem a descentralização, a privatização, a formação docente, a aprendizagem e a avaliação do

material didático, tendo em vista o uso de novas tecnologias como meio de viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. Observa-se que tanto o neoliberalismo quanto aqueles governos que o adotam direcionam seus preceitos e suas imposições aos currículos das instituições escolares.

No período de 1980, o Brasil foi acometido por acontecimentos relativo ao fim do regime militar e de seu Estado autoritário. Isso ocasionou uma reorganização do Estado de direito, com questionamentos do modelo de Estado pautado numa concepção intervencionista, instalando-se o ideário democrático e neoliberal no imaginário das pessoas, o que inclui a sua inserção nas práticas sociais e, especificamente, na educação escolar e no currículo.

Para Gonçalves (2008), destaca-se também que, dentre os aspectos econômicos, no período das décadas de 1980 e 1990, o governo brasileiro não se empenhou na melhoria da distribuição de renda para a população de um modo geral. Nesse aspecto, torna-se importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que houve um crescimento econômico de alguns setores, houve também um aumento vertiginoso da inflação, do processo de concentração de renda, e, quanto ao mercado consumidor, esse era atendido apenas por poucas empresas.

Ainda de acordo com Gonçalves (2008), a década de 1990 foi caracterizada pela falta de crescimento do país diante de um significativo aumento do desemprego em comparação com os anos de 1980. Observa-se, desde o período da ditadura militar, que foram feitas certas imposições do setor econômico sobre o setor sociocultural. Estabeleceu-se o predomínio do interesse privado sobre o público, o que proporcionou a manutenção e o agravamento dos problemas da educação escolar no período de 1980 a 1990. Deve-se enfatizar, contudo, a resistência por parte dos educadores em providenciar a anulação da licenciatura curta, dos ciclos básicos no Ensino Superior e da profissionalização compulsória no secundário.

Pode-se verificar, ainda, que os defensores da escola pública foram contra o ensino pautado pela lógica do mercado, bem como contra a privatização do Estado. Este, por sua vez, se eximia de suas responsabilidades frente à educação ao assumir uma postura privatista. De acordo com Moraes e Minto (1993), o governo Federal se utilizava de fatos relacionados à falta de vagas nas escolas públicas para o favorecimento da garantia de vagas nas escolas particulares. Dessa maneira, os Estados e os Municípios eram estimulados a proceder do mesmo modo, ou seja, os recursos públicos eram destinados somente à iniciativa privada para que os Estados e Municípios se eximissem do encargo de prover um ensino de qualidade para todos.

Saviani (1981) ressalta que a década de 1980 também foi marcada por questões relacionadas à organização e mobilização por parte dos educadores para a criação de fundação

de associações e sindicatos. O autor afirma que essa década assinala também uma política educacional com enfoque e interesse das camadas populares oriundas pelos poderes locais e democráticos, e do exercício de promover a expansão da consciência dos professores em prol da eliminação de posturas advindas do acúmulo de apatia e de ingenuidade instaladas no decorrer dos anos de repressão.

No início da década de 1990, o Brasil adotou uma política econômica pautada no ideário neoliberal, promovendo uma abertura econômica, financeira e comercial que pudesse captar recursos externos para o fortalecimento do mercado interno. Para a educação, nesse período, significou o estabelecimento de reformas como meio de se encaixar no sistema capitalista, significando, também, uma estratégia favorável para garantir ao Estado melhores condições de gestão e estruturas jurídicas ligadas a objetivos que visassem a atender as políticas da educação.

De acordo com Hilsdorf (2013), com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, é possível que haja uma “[...] permanência das marcas da escola da ditadura na organização e nas práticas do sistema educacional do ano de 1990” (HILSDORF, 2013, p.130). Entretanto, as medidas implementadas pela Lei nº 9.394 de 1996 não foram capazes de atender às necessidades da população, como um todo, em relação à educação. Em decorrência, diversos elementos permitiram o favorecimento de condutas privatistas do mesmo modo que em décadas anteriores.

Para Krawczyk, Campos e Hadadd (2000), os critérios mais relevantes, ao se considerar o sucesso ou o insucesso das políticas públicas em educação, conduzem à verificação da efetivação de três diretrizes. A primeira diretriz se refere à democratização do acesso e da permanência dos alunos, incluindo as crianças, jovens e adultos na escola, de modo a objetivar a efetivação do direito social à educação.

Ainda, de acordo com esses autores, a segunda diretriz diz respeito à qualidade de ensino como uma variável da permanência, pois, se o ensino for considerado pelo aluno como (des) qualificado, ele não permanece na escola. É importante considerar que a categoria qualidade traduz um conceito histórico-social, não havendo, cientificamente e pedagogicamente, uma qualidade em si, ou seja, não existe uma escola de qualidade independente do contexto social em que a escola está inserida.

A terceira diretriz condiz na gestão democrática da educação: [...] ela é o eixo norteador que nas políticas públicas pode nos permitir conceituar e

identificar a boa escola e a escola para e de todos. É ela que dá a melhor e mais socialmente justa condição de avaliação da qualidade do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas. E, sem dúvida, é ela também que nos divide em grupos de concepções político-educacionais distintas, na década de 1990. Na década de 1980, ela pode não ter sido o eixo diferenciador, pelo momento particular da redemocratização social (KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000, p.100-101).

Para esses autores, a gestão democrática da educação se constitui como o marco divisório das reformas educacionais instituídas na década de 1990, as quais se apresentam de maneiras diferentes em relação ao início, até o seu final. De 1990 a 1994, foi contemplado o ideário, caracterizado pela Constituição Federal de 1988, ao referendar preceitos em torno da cidadania como peça fundamental para a constituição dos direitos sociais como meio de se penetrar na legislação, nos debates, nos projetos de educação e na gestão educacional.

Desse modo, a participação social, no que envolve as camadas populares da comunidade escolar e educacional, que se constituem em diferentes níveis de gestão pública, municipal, estadual e federal, apresenta-se como condição favorável para se promover e legitimar o projeto educacional.

Por mais que essa fundamentação, acima apresentada, obtivesse maior ascensão, esse período também se caracterizou pelo emergir de aspectos oriundos da lógica do mercado que se manifestou na educação, por meio de propostas oficiais como: “Jose Goldenberg, pouco antes de ser nomeado ministro da Educação, ainda na condição de reitor da Universidade de São Paulo – USP, propõe um reagrupamento das Universidades brasileiras, sugerindo categorizá-las à semelhança das estrelas do Guia Quatro Rodas”²³ (KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000, p.101).

Essas propostas acarretaram a participação social e popular da comunidade escolar e educacional nos diferentes níveis de gestão pública, municipal, estadual e nacional, passando a serem vistas como possibilidade de viabilizar e legitimar esse tipo de projeto educacional e, também, como meio de ir além da complementação de recursos financeiros, os quais eram escassos nas escolas públicas.

Entre 1995 a 1999, ocorreram discordâncias por parte da população brasileira em relação à política direcionada para a consolidação da democracia, especificamente, em se tratando das reformas educacionais que ocorriam nesse período, as quais foram marcadas pelo rompimento de uma gestão democrática relativa às instituições escolares quanto ao acesso ao

²³ De acordo com K, C, H (2000), O Guia Quatro Rodas se constitui numa revista nacional que avalia hotéis e motéis brasileiros pelos serviços que oferecem aos clientes, como serviços de frigobar nos apartamentos, estacionamento, aparelho de TV, sauna, restaurante, piscina, entre outros.

meio escolar. Assim, o governo federal adotou ações para a solução das questões referentes ao atendimento, à demanda e aos recursos investidos em educação, os quais foram considerados como suficientes para uma gestão democrática. Apesar de a demanda ser referendada como atendida,

[...] os dados demonstram que ela não está isto significa que se considera que os tantos que estão sendo atendidos em escolas são os todos que deveriam estar, não se pretendendo ampliar este atendimento escolar. Dessa maneira, permitiu-se o romper do direito social de todos à educação ao ser substituído pelo conceito de igualdade de direitos pelo reconhecer dos direitos de cada um mas, poucos ou muitos, não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público (KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000, p.102).

Krawczyk Campos e Haddad (2000, p.103-104) apontam que milhões de brasileiros não deveriam ser atendidos porque isso poderia gerar novas demandas que iriam onerar, sobremaneira, os cofres públicos. Mas, de todo modo, criaram-se duas categorias de cidadãos, caracterizados como aqueles que cabem ou devem ser atendidos nos sistemas de ensino e aqueles que estão fora e, portanto, deveriam permanecer nessa mesma condição para que não ocasionasse mais constrangimentos e pressões junto ao governo. Já o Governo Federal se posicionou, considerando os recursos financeiros destinados à educação como suficientes.

Além disso, o governo definiu o ensino público de uma maneira a não se levarem em conta os problemas existentes como, por exemplo, a falta de escolas públicas necessárias para suprir a demanda. Nesse sentido, o governo entendeu que não eram necessários novos investimentos para melhorias da educação, pois sua atenção era apenas para os alunos que já estavam matriculados em alguma escola.

Nesse caso, portanto, foi entendido e apontado pelo governo que a atuação e as condutas da política educacional vigente estavam em conformidade com a situação do país e que o atendimento na área educacional feito pelas escolas públicas sofriam de uma ineficiência no seu gerenciamento administrativo.

Constatou-se que as legislações propostas pelo governo, no período de 1996 a 1999, apresentaram-se, por vezes, contraditórias, mas essas foram aprovadas sem que houvesse nenhuma alteração, mesmo pela ocorrência de diversas propostas que divergiam das legisladas pelo Poder Legislativo. Outro aspecto desse período se refere à ocorrência de profundas modificações no que diz respeito à concepção, às finalidades e à organização da educação brasileira, especificamente, no Sistema Nacional de Educação.

Para Arelaro (2000), um dos principais documentos legais que contribuíram para um novo projeto de educação nesse período foi a proposta de Emenda Constitucional nº 233, que depois foi transformada na Emenda Constitucional nº 14/1996, a qual instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF²⁴, bem como alterou a essência das concepções expressas na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Arelaro (2000), a Lei nº 9.424 de 1996, que regulamenta o FUNDEF, não foi cumprida pelo Governo Federal, tanto em relação ao critério de estabelecimento do valor referência nacional referente aos gastos com alunos por ano, de modo sistemático, quanto por ser esse valor sistemática e ilegalmente subcalculado. Apesar de inúmeras ações contestatórias em relação aos valores de custo por aluno serem impetradas pelo Presidente da República desde 1997, inclusive, pela própria Comissão de Educação da Câmara Federal, nenhuma alteração ocorreu até o final da década de 1990.

Ignorar protestos legítimos pelo não cumprimento das leis vigentes é um dos aspectos do novo sistema adotado pelo governo. Além disso, as avaliações dos dois primeiro anos de implantação do FUNDEF demonstram, de maneira contundente, que, nos Municípios ou Estados onde já existia uma rede de ensino, com Estatuto do Magistério ou Plano de Carreira sendo cumpridos, não houve nenhum aumento salarial para os professores ou especialistas de ensino.

No ano de 2007 o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

²⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, A CF introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Em se tratando de alterações quanto à priorização de forma exclusiva do Ensino Fundamental e, também, quanto à isenção do Estado em relação à educação de jovens e adultos, e à não atribuição da manutenção e expansão do atendimento para a Educação Infantil, a União foi submetida a uma nova reformulação no que se refere às outras esferas públicas para que a educação básica fosse garantida, bem como ocorreu uma alteração quanto à concepção de autonomia Universitária sem que houvesse separação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que essa condição não foi alcançada.

Conforme Hilsdorf (2013), considerar as posições dos partidos políticos majoritários em relação à educação escolar no período em que se discutiu o projeto da LDB nº 9.394, de 1996, permite identificar três grandes blocos de representação popular com diferentes interpretações na defesa do ensino público e gratuito, democrático e de qualidade aclamado por todos. Os partidos conservadores²⁵ eram compostos pelo PFL, PPR, PTB e PP e detinham 45,2% das bancadas, enquanto os que propunham algumas mudanças se constituíam pelo PSDB, PMDB, PDT e o PL, com 44,7% das bancadas, e, ainda, os que enfatizavam transformações sociais, compostos pelo PC do B, PT, PSB, PPS e PV, com 9,9% das bancadas.

Entende-se que, pelo estudo dos partidos políticos em relação à educação e elucidados pela autora referendada no parágrafo anterior, se os grupos de partidos considerados como conservadores, por acaso, chegassem ao poder, esses assumiriam uma postura liberal, dando abertura e garantia de prioridade à iniciativa privada, bem como à abertura de um sistema de ensino com ênfase na técnica. Quanto aos partidos caracterizados como transformadores, esses tratariam de defender o ensino público e gratuito em todos os níveis, por meio de ações voltadas para a aplicação das verbas públicas, especificamente, na educação pública e, também, permitir melhores condições do ensino no sentido de promover a autoemancipação dos alunos.

Para Hilsdorf (2013), os partidos que permaneceram no governo ao longo da década de 1990 foram os invariantes e os mudancistas. Nessa década, o projeto da LDB nº 9.394, de

²⁵ De acordo com Hilsdorf (2013), os partidos conservadores como o PFL, PPR, PTB e PP podem ser denominados como invariante devido a seus interesses na manutenção das coisas de acordo com o capitalismo vigente no período da década de 1990, para que as propostas de mudanças ou de melhorias salariais dos professores não ocorressem. Os partidos compostos pelo PSB, PMDB, PDT e PL foram caracterizados por essa autora como mudancistas pelo fato de proporem mudanças para que o capitalismo vigente nesse período se voltasse aos direitos sociais e à abertura do sistema educacional. Considerados como transformadores, os partidos do PC do B, PT, PSB, PPS e PV caracterizam-se pelo aderir de propostas que aspiram por uma democracia de massas, um sistema econômico distributivo e uma escola pública voltada para as transformações sociais.

1996, de autoria dos Senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel, foi aprovado. Esses Senadores, na condição de porta-vozes do Executivo, encarregaram-se de derrotar outro projeto que vinha sendo elaborado por entidades e associações educacionais e que se encontrava em tramitação no Legislativo.

Em decorrência, os recursos públicos foram destinados para as instituições privadas de educação, por meio do auxílio financeiro dos órgãos públicos com o status de doações e cooperações, resultantes de convênios com entidades públicas. Segundo Moraes e Minto, “[...] o projeto do senador Darcy Ribeiro – ao contrário do projeto votado na Câmara que [expressava] algumas importantes conquistas democráticas – representa um profundo retrocesso político e pedagógico na organização da educação escolar brasileira” (1993 *apud* HILSDORF, 2013, p.131).

Os dois grupos de partidos políticos de maior representatividade no Congresso Nacional foram responsáveis por exercer o controle nos órgãos do Poder Executivo e se mantiveram no poder mesmo após o final da década de 1990. A união entre esses grupos se caracterizou pela prática de uma política que consistia na obtenção de vantagens e favores, de qualquer natureza, em troca de apoio do governo. Assim, desencadearam-se o clientelismo e a corrupção como fatores determinantes da política nacional, o que se opunha aos interesses populares. Com essa situação, acentuou-se a orientação neoliberal que promovia uma política voltada para a privatização dos setores públicos.

A Constituição de 1988 prevê, em seus Artigos, do 6º ao 11º, os direitos da infância quanto à maternidade, assistência, lazer, saúde, previdência social, segurança, prevendo, também, acerca dos direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, de modo que fossem referendadas questões sobre a associação profissional e sindical. Além disso, como alternativa, a referida legislação considerou que o direito à greve e à participação dos trabalhadores nos colegiados públicos seriam instrumentos democráticos para que esses pudessem atuar e assegurar seus direitos trabalhistas.

Ainda, por meio da Constituição Federal de 1988, foi possível dar respaldo aos movimentos sociais organizados pela sociedade civil. A educação foi garantida como dever do Estado e da sociedade. Nesse sentido, o Artigo 6º introduziu a educação como um direito social pela primeira vez na história brasileira. Já em seu Artigo 205, a educação se constitui como direito de todos e dever do Estado e da família, ou seja, deve ser assegurada por toda a sociedade, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo para que esse exerça a cidadania e se qualifique para o trabalho.

Assim, é importante mencionar o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Segundo esse artigo, a educação escolar deve ser instituída na forma de gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, visto que, até então, nas Constituições anteriores, não havia sido feita menção acerca da gratuidade universal do ensino público. Observa-se que somente o ensino médio tinha a garantia da gratuidade, mas não como um direito universal, levando-se em consideração que todos os cidadãos compõem a sociedade.

Nesse sentido, na Constituição de 1988, em seu Artigo 208, está previsto que:

Cabe o Estado o dever de prover a educação e efetivá-la mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Desse modo, a Constituição de 1988 considera a escolarização como direito social e político, cabendo ao Estado por ela se responsabilizar e provê-la como direito de todo cidadão brasileiro: o de frequentar a escola. Em contrapartida, a década de 1970 concebeu a educação escolar pelo uso de teorias e métodos de caráter técnico e instrumental. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação escolar assumiu um caráter pautado nos direitos sociais, ao levar em conta uma orientação social e política com princípios pautados na possibilidade de desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Cunha (1993), o Plano Decenal de Educação para Todos – PDEPT/1993-2003²⁶ esteve sob a influência da Conferência Mundial de Educação Para Todos – CMEPT, que teve como objetivo traçar metas focadas em garantir uma educação para todos. Todavia, o Estado, entre 1993 e 2003, eximiu-se de sua responsabilidade para com a

²⁶ Segundo Gadotti (2000), o Plano Decenal de Educação para Todos se responsabilizou por doze metas a serem cumpridas para a década de 1993 a 2003. Em primeiro lugar, buscou-se elevar em 50% a aprendizagem no núcleo comum; em segundo lugar, elevar a 94% o acesso à escola por meio da população escolarizável. Ainda, outras metas deveriam ser atingidas: Assegurar ensino fundamental a 80% das gerações escolares; Criar oportunidades de educação infantil para crianças consideradas desvalidas; Dispensar atenção integral a crianças e adolescentes; Ampliar o atendimento de jovens e adultos no ensino fundamental; Ampliar o gasto público em educação para 5,5% do PIB brasileiro; Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas; Revisar os cursos de licenciatura e da escola normal sob o padrão de qualidade da política de educação para todos; Inserir nas escolas de ensino fundamental condições básicas de funcionamento; Aumentar a remuneração do magistério público por meio de plano de carreira que assegure a produtividade do sistema; e por fim, Descentralizar os programas de livro didático e de merenda escolar.

educação. Assim, as metas do Plano Decenal de Educação Para Todos não foram cumpridas porque, nesse período, houve uma diminuição da oferta de vagas nas escolas brasileiras. Percebe-se que a Conferência Mundial apresentou soluções, porém não favoreceu o atendimento das reais necessidades da educação escolar de países sob a lógica capitalista.

No contexto das reformas, faz-se necessário ressaltar que a legislação foi considerada como responsável por sustentar e promover as políticas públicas, isto é, tinha como foco orientar e criar diretrizes para o desenvolvimento da política. Nesse aspecto, o currículo das escolas foi considerado como fundamental. Com isso, compreende-se que a Constituição de 1988 despertou o interesse pela formulação do projeto da LDB, suscitando, assim, debates com foco no financiamento da escola pública, na profissionalização docente, na gratuidade, na gestão educacional, entre outras.

Segundo o documento da LDB de nº 9.394, de 1996, em seu Artigo 2º, a educação se constitui como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade de canalizar para os educandos aptidões para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por essa razão, é possível notar que a LDB não buscou atender aos preceitos dos movimentos sociais organizados ocorridos no final da década de 1980, que se opunham à educação voltada para o mercado de trabalho.

Compreende-se que a Constituição de 1988 instituiu como dever do Estado e das famílias garantir a educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos como direito fundamental. Além disso, passou a considerar os direitos humanos da sociedade em geral no que se refere ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho. Assim, conforme o texto da LDB de nº 9.394, em seu Artigo 2º, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996).

Identifica-se que o Artigo 2º da LDB de 1996 estaria vinculado ao ideário neoliberal, tendo em vista a previsão de uma educação escolar atrelada à preparação para o trabalho. Por conseguinte, os princípios dessa Lei foram norteados pela lógica de ordem privatista, individualista e de mercado. Assim, a LDB nº 9.394, de 1996, expressou o discurso da família e do Estado sobre o dever de garantir a educação. O Estado, por sua vez, adotou uma postura contrária aos princípios exaltados na Lei, e a educação escolar brasileira tomou o mesmo rumo das políticas cujos preceitos se organizam para se eximirem da responsabilidade de disponibilizar investimentos direcionados para prover os direitos sociais dos indivíduos.

Nesse sentido, a LDB

[...] se pautou numa ideologia voltada para as sociedades de mercados a considerar os princípios da oferta e da procura a garantir o mínimo para a população de modo geral a estabelecer por este sistema benefícios vinculados ao mercado ao ponto do próprio indivíduo se transformar em mercadoria. (VIEIRA, 2001, p. 11).

Nesse mesmo sentido, Fonseca (1992) aponta que, no período da década de 1990, o Estado instituiu políticas públicas que garantissem o acesso comum ao ensino fundamental, médio e superior para todos os brasileiros. Entretanto, o Estado também se encarregou de não conceder os direitos sociais em condições de igualdade no que diz respeito à educação. Nesse aspecto, a educação escolar como direito social foi motivada pelo mercado, sendo entendida como mercadoria. Assim, a educação na condição de direito torna-se mercadoria, uma atividade como tantas outras sujeitas ao mercado.

A educação pública no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e da LDB de 1996, passou a assegurar os direitos sociais e políticos, mas, ao mesmo tempo, abriu brechas para questões relativas, por exemplo, à busca pelo conhecimento, cujo objetivo principal consistiu em os indivíduos se venderem como objetos no mercado de trabalho.

Conforme Prado (2000) explica, questões relativas ao fundamento legal constituíram-se nas principais orientações e ações do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso no seu primeiro mandato. Esses preceitos contribuíram para impulsionar mudanças no campo curricular para a educação básica brasileira, como também para organizar os referenciais e as diretrizes curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As ações do MEC relativas às políticas públicas, nesse período, tinham por finalidade assumi-las, organizá-las e efetivá-las, sendo a principal delas organizar o currículo no sistema de ensino brasileiro. Destaca-se também a realização de uma reforma no sistema de educação nacional e a elaboração de propostas curriculares, como o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que foi organizado no mesmo período da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental – PCNs²⁷,

²⁷ Segundo Arelaro (2000), os Parâmetros Curriculares, criados em 1995, foram regulamentados e publicados no final da década de 1990, constituindo-se em pequenos compêndios de mais de mil páginas, com o intento de contribuir para a elaboração dos conteúdos dos programas e currículos de cada uma das mais de 100 mil escolas brasileiras, fundamentados no construtivismo e na psicologia de César Coll, especialista em educação e psicólogo espanhol, contratado pelo MEC como consultor, para orientar a elaboração dos Parâmetros Curriculares. Esses Parâmetros visou incentivar a construção e a adoção de um pensamento homogeneizado, em todas as redes de ensino do país.

os quais instituíram uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, além de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena.

Segundo Kramer (2002), o documento do RCNEI foi constituído sob o fundamento legal, o que resultou em controvérsias por parte de alguns profissionais e pesquisadores da educação infantil. Nesse sentido, não só emergiram indagações e questionamentos quanto às estratégias de elaboração adotada pelo MEC referente ao seu conteúdo, como também sobre sua implementação.

De acordo com Kramer (2002) o documento do Plano Decenal de Educação para Todos – PDET, elaborado pelo MEC em 1993, se constituiu num conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola do Ensino Fundamental no Brasil, apresentando-se, também, como um documento de caráter técnico voltado para uma educação pautada no escolanovismo e no tecnicismo pedagógico.

Segundo Saviani (2010), a pedagogia tecnicista se baseia no pressuposto da neutralidade científica e se inspira nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Além disso, defende a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. Dessa maneira, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Ainda de acordo com Saviani, se, no artesanato, o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e esse dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril, essa relação é invertida, visto que “é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos” (SAVIANI, 2010, p. 381).

Assim, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. O processo de ensino se caracterizou pela sua mecanização, ou seja, as propostas pedagógicas caracterizaram-se pelo enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, se constituiu pelo parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções.

Também, o sistema de ensino foi padronizado a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. Coube à educação proporcionar um eficiente treinamento para a

execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Do ponto de vista pedagógico, compreende-se que, se a questão central, para a pedagogia tradicional, é aprender e, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista, o que importa é aprender a fazer.

Essa concepção pedagógica foi introduzida no documento do Plano Decenal de Educação para Todos - PDET com a finalidade de atender às demandas do sistema econômico do período. Assim, buscou-se estabelecer uma concepção pedagógica que comportasse diversas práticas educativas, com o pretexto de serem voltadas para uma educação humanizadora permeada por princípios relacionados ao exercício da cidadania.

Contudo, compreende-se que a Educação Infantil, a partir da reforma educacional brasileira, na década de 1990, passou a ser planejada na perspectiva das políticas econômicas e educacionais. Também, houve um discurso por parte do governo de priorizar os investimentos públicos para o Ensino Fundamental, ou seja, a reforma procurou atender e se focou mais na ampliação das instituições de ensino básico no país,

Sendo assim, houve um maior apreço por parte do governo no provimento de vagas e da ampliação das instituições de ensino da Educação Infantil e, principalmente, nos gastos públicos direcionados para o Ensino Fundamental. Bem como, o governo brasileiro transferiu sua responsabilidade administrativa para com as várias instâncias sociais dos municípios para os mesmos. O que significou a responsabilidade dos municípios em prover serviços na área da saúde, educação e assistência, isto é, os municípios deixaram de ser geridos pela esfera estadual e federal para que essas pudessem se organizar com uma maior agilidade e eficiência. Conforme Kuhlmann (2010),

[...] apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais (KUHLMANN, 2010, p. 181).

Esse mesmo autor aponta também que a vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não era exclusiva das mulheres de classe média ou alta. As mulheres das classes médias e superiores foram levadas a reconhecer a importância das conquistas tecnológicas e científicas no que concerne à amamentação artificial, aos anticoncepcionais e aos eletrodomésticos, cujo pretexto estaria em poderem se libertar das tarefas femininas, dentre elas, o cuidado com os filhos.

Contudo, “as relações sociais revelaram outras motivações, mais perversas, ligadas às necessidades básicas de sobrevivência, que levaram inúmeras mulheres a se submeterem à exploração do trabalho e trouxeram terríveis conseqüências para diversas crianças”. Na visão desse autor, mesmo com todos os elementos discriminatórios, as instituições escolares e pré-escolares responderam às necessidades concretas dos setores populares (KUHLMANN, 2010, p.181).

No período da década de 1990, o Estado se omitiu em prover recursos necessários para os serviços nas várias instâncias sociais das esferas municipais da sociedade brasileira. Em relação à educação, o Estado procurou se envolver com a questão dos currículos nacionais e, também, na avaliação dos resultados em torno da educação. No que tange às políticas direcionadas para a área da Educação Infantil, no contexto das reformas, houve a participação e a intervenção de distintos segmentos, entre eles, o Congresso, partidos, Estado, sindicatos e até mesmo de especialistas que procuraram discutir e refletir sobre os rumos a serem tomados pelo sistema educacional brasileiro. Além disso, também ocorreu acentuada participação das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a PNUD, o Unicef, entre outras.

Conforme Jovchelovitch (1985 *apud* MAGGIONI, 2007, p.19) aponta, a descentralização da municipalização²⁸, no caso brasileiro, ocorre em função da crise fiscal da União e do Estado. Com isso, o município passou a ser visto como meio de solucionar os problemas advindos dessas crises. Mas ainda são repassados para os municípios encargos para as prefeituras, ou seja, transferência de serviços e encargos que possam ser desenvolvidos de modo mais efetivo pelos Municípios. Dessa maneira, os municípios são forçados a assumir novas funções econômicas e sociais, como fornecedor de serviços na área da educação, assistência e saúde, entretanto, sem efetiva autonomia decisória, financeira e sem infraestrutura necessária.

No entanto, para esse mesmo autor, a mera transferência das ações e serviços para os municípios não significa municipalização. Observa-se que ocorre de haver o correspondente repasse de recursos e o comando único em cada esfera de governo. Isso significa que a gestão de serviços também deve ser realizada no município, porém acontece de diversos serviços se encontrarem presentes no município, mas que são administrados pela esfera estadual e

²⁸ Compreende-se que a Educação Infantil tenha sido tomada como parte integrante da Educação Básica e garantida na legislação. Mas, ainda, a Educação Infantil se efetivou nesse período com um atendimento limitado, em relação às condições da municipalização se constituir, na maioria das vezes, pela insuficiência de recursos financeiros. Nesse caso, a Municipalização significou a ocorrência de um processo de adequação dos municípios para que fosse possível efetivar o atendimento à Educação Infantil, como também para atender às determinações da Constituição Federal de 1988, Artigo 211, 2º, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, Artigo 11º.

federal, tais como, na saúde, educação e assistência, sem efetiva autonomia decisória, financeira e sem infraestrutura necessária.

Ainda, segundo Jovchelovitch (1985 *apud* MAGGIONI, 2007, p.20), as dificuldades encontradas pelos municípios relacionadas a sua municipalização se caracterizam pela falta de preparo dos municípios em trabalhar a gestão das ações locais, como também ocorre uma ausência de maiores esclarecimentos e preparo dos novos papéis dos níveis federal e estadual em direcionar o processo de municipalização.

Além disso, existe a escassez de informações e visibilidade das políticas sociais públicas, bem como a insuficiência de recursos humanos qualificados e preparados nos municípios de menor porte, isto é, a falta de recursos humanos capacitados para fiscalizar ações locais, entre outras. Portanto, a municipalização não deve ser compreendida somente como repasse de serviços e encargos, ou seja, os municípios dotados de recursos suficientes podem propiciar melhores condições de vida para a população.

Válido ressaltar que o RCNEI foi produzido por um grupo de pesquisadores e profissionais que foram convidados e contratados pelo MEC. Após sua elaboração, foi levado ao conhecimento da sociedade, isto é, a diversos outros pesquisadores e profissionais da Educação Infantil. Assim, a sua formulação foi bastante criticada pelos profissionais e pesquisadores que almejavam participar de modo mais atuante na produção desse referencial curricular. Evidencia-se, nesse aspecto, que a criação do RCNEI pelo MEC, nesse período, representou um instrumento de difusão de um discurso que não teve a participação da população brasileira.

Nota-se que esse documento foi elaborado em um momento de reestruturação do papel do Estado, bem como de reformas do ensino brasileiro, tendo sido novos currículos propostos para a educação, inclusive, o referencial para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, observa-se que os documentos internacionais propostos para a melhoria das condições dos países em desenvolvimento foram capazes de influenciar nas políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Campos (2002), esses documentos, de modo geral, se apresentam como uma forma de o Estado se eximir de suas obrigações para com a educação. Ainda, é possível observar, nos documentos intergovernamentais, a quem compete se responsabilizar pela manutenção desse serviço, isto é, considerou-se a transferência dessa responsabilidade à comunidade. A autora identifica no documento da Unesco (1999, p.129) essa questão da seguinte maneira:

[...] o fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite por em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial, nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados.

Conforme Campos (2002), o RCNEI se constitui num documento que contribui para reforçar uma Educação Infantil escolarizada, isto é, a Educação Infantil proposta nesse documento é caracterizada pela prevenção do fracasso escolar, como, também, compensatória, visto que as famílias também são responsáveis pelo serviço que se concilia com as propostas internacionais. Também são estabelecidas, para a pré-escola e o ensino fundamental, medidas políticas e pedagógicas, com o propósito de compensar as deficiências físicas, intelectuais, afetivas e escolares das crianças das camadas sociais e econômicas marginalizadas. Assim, a pré-escola e o ensino fundamental se constituem como meio necessário para as crianças se prepararem para o trabalho e para que tenham ascensão social.

Essa mesma autora ainda enfatiza que o RCNEI apresenta em seu texto, em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita para as crianças de 4 a 6 anos, as seguintes propostas: a) objetivos; b) conteúdos como falar e escutar, orientações didáticas, práticas de leitura e orientações didáticas, práticas de escrita e orientações didáticas; c) orientações gerais para o professor: ambiente alfabetizador, organização do tempo que compreende atividades permanentes, projetos e sequência de atividades, recursos didáticos e sua utilização; d) observação, registro e avaliação formativa. Portanto, de acordo com esses preceitos, verifica-se que os planejamentos escolares no referencial curricular da Educação Infantil exprimem a ideia de uma alfabetização para a pré-escola, ou seja, a preparação para a escola nos mesmos moldes do ensino fundamental.

Para Campos (2002), o documento da Unesco de 1999 aponta que os centros e programas de educação pré-escolar devem favorecer a socialização das crianças. Sua finalidade está em propiciar que essas tenham mais disposição para ingressarem no ensino fundamental, bem como para evitar a evasão escolar. Nesse sentido, a escolarização iniciada desde cedo pode se configurar como elemento capaz de promover a igualdade de oportunidades, ou seja, pode contribuir para a superação dos problemas em torno da pobreza das crianças que se encontram e pertencem ao meio social ou cultural desfavorecido.

Além disso, Campos (2002) elucida que esse tipo de atendimento pautado na alfabetização das crianças a partir da pré-escola foi considerado e divulgado como mais eficiente nos governos militares. Todavia, os pesquisadores dessa área avaliaram essa questão

como uma alternativa utilizada pelo governo para justificar os altos índices de fracasso escolar ou para conter as crianças desde a pré-escola, conforme os aspectos elencados. Consta-se que o atendimento voltado para as crianças nesse período não tinha como objetivo auxiliar as crianças de famílias desfavorecidas economicamente.

O RCNEI (1998, p.14), em seu Volume I, apresenta-se como um meio pela busca da qualidade do atendimento para as crianças nas creches e pré-escolas voltadas para a Educação Infantil. Também discorre que esse aspecto envolve questões mais amplas atreladas às políticas públicas, às determinações de ordem orçamentária, à introdução de políticas de recursos humanos. Entretanto, no Volume II e no Volume III, não foram apresentadas quais seriam as políticas desenvolvidas para se obter a qualidade indicada no Volume I do referencial.

Desse modo, entende-se que questões relativas aos princípios educacionais, centralizadas e oportunizadas no como fazer, ancoradas no tecnicismo, compõem o Vol. 1, Vol. 2 e Vol. 3 do RCNEI. Assim, em todos os volumes do RCNEI, identifica-se o uso do termo orientações didáticas. Dessa maneira, indaga-se com que finalidades a educação escolar se estabeleceu na sociedade da época.

3 CAPÍTULO 3 - A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI, DE 1998

Neste capítulo, o tratamento se dirige para a identificação e análise da concepção de infância contida no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, pois esta pesquisa tem o objetivo de elaborar uma análise direcionada para o discurso oficial acerca das crianças, conforme abordado no RCNEI. Sendo assim, num primeiro momento, apresentam-se as origens, as definições, os objetivos e os fundamentos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI, tendo em vista responder às questões elaboradas para este estudo.

A partir de questionamentos, descrições e reflexões realizadas nos capítulos anteriores, procura-se proceder a uma análise crítica da concepção de infância contida no referido documento, com a perspectiva de apontar aspectos que evidenciem a noção de infância e de criança e a função da educação infantil presentes no texto do RCNEI.

Importante ressaltar, mais uma vez, que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI estão dispostos em três volumes: Volume I (Introdução); Volume II (Formação Pessoal e Social), no qual se apresenta a visão de se promoverem os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; e o Volume III (Conhecimento de Mundo), fazendo referência às áreas de conhecimento, tais como, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática. Assim, busca-se entender a concepção de infância presente nesses documentos que tratam da criança em idade pré-escolar, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

3.1 As Primeiras Ideias no Contexto da Década de 1980 e 1990

Conforme prescrição da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da nova LDB, Lei nº 9.394 de 1996, o Ministério da Educação – MEC criou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que se constituiu como uma referência para a estruturação de currículo, de caráter nacional, para a Educação Infantil.

Inicialmente, é importante salientar que diversos elementos teóricos presentes em vários documentos elaborados na área da educação infantil, inclusive, pelo próprio Ministério da Educação – MEC, não fizeram parte do texto do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI. No que se refere à produção de materiais para a educação

infantil, a Coordenação Geral da Educação Infantil – COEDI havia produzido os chamados cadernos do COEDI, conhecidos como “As Carinhas”. Esses cadernos se constituíram como meio de oferecer recursos para a concretização de uma Política Nacional de Educação Infantil até que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil fossem publicados.

A partir desse fato, questiona-se por que o RCNEI foi elaborado sem ao menos levar em consideração os materiais desenvolvidos pelo COEDI. E por que o material elaborado pela COEDI não correspondia às expectativas do governo? O que de fato levou ou impulsionou a elaboração dos RCNEI? Assim, este trabalho tem o intuito de identificar também as razões da criação desses referenciais para a escola e para os professores.

Durante o período de 1993 a 1998, foram realizados debates e discussões em seminários, simpósios e conferências, com a participação de vários pesquisadores, profissionais da educação infantil e técnicos de diversas secretarias de educação do país, o que resultou na elaboração dos cadernos do COEDI. Conforme Cerisara (2001) aponta, o material do COEDI atendia às necessidades das pessoas que atuavam nas instituições e, portanto, era considerado como o melhor material para a área da Educação Infantil.

Segundo essa autora, as propostas dos cadernos do COEDI foram caracterizadas da seguinte maneira: A Educação Infantil no Brasil, tendo em vista a situação apresentada, em 1994, e a política de formação do profissional de Educação Infantil no mesmo ano; O estabelecimento de critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que objetivasse respeitar os direitos fundamentais das crianças, em 1995; Proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil, a fim de se obter um diagnóstico e, por consequência, a construção de uma metodologia de análise, em 1996; e, por fim, Recursos de caráter teórico para a elaboração das Diretrizes e Normas para a Educação Infantil, em 1998.

De acordo com Cerisara (1999), essas propostas se apresentavam como uma alternativa para consolidar uma Política Nacional para a Educação Infantil, visto que, durante algum tempo, havia sido formulada uma base teórica permeada por princípios que buscavam nortear a área da Educação Infantil. Sendo assim, essas propostas tinham a intenção de servir como fonte de estudos para que os pesquisadores pudessem realizar suas pesquisas e para que os professores das instituições de educação infantil estabelecessem condutas direcionadas para a garantia das especificidades das crianças.

O documento RCNEI, ao ser publicado, constitui-se como documento oficial que substituiu os cadernos do COEDI. Desse modo, o Referencial apresentou-se à sociedade brasileira como um documento capaz de contribuir e orientar a educação das crianças de zero a seis anos de idade. Todavia, ocorreram diversas divergências no meio acadêmico a respeito

do RCNEI. Contestou-se a ausência de esclarecimentos sobre a articulação e continuidade no modo como esse documento foi elaborado e, também, em relação ao seu conteúdo não apresentar os preceitos dos materiais do COEDI.

O Volume 1 (Introdução) do referencial possui 103 páginas, contracapa que indica o Presidente da República no momento de sua constituição, Fernando Henrique Cardoso, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, e o Secretário Executivo, Luciano Oliva Patrício, a Secretaria de Educação Fundamental, Iara Glória Areias Prado, a Chefe do Departamento de Política da Educação Fundamental, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha, e a Coordenadora-Geral de Educação Infantil, Gisela Wajskop. Na capa, Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. A Realização é do Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental, constando, ainda, carta do Ministro Paulo Renato aos professores.

O sumário apresenta contemplação do cuidado e da educação por meio do ato de brincar que oportunize aprendizagem em situações orientadas, envolvendo Interação, Diversidade e individualidade, Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, Resolução de problemas, Proximidade com as práticas sociais reais, Educação de crianças com necessidades especiais, Perfil do professor, Organização por âmbitos e eixos e por idades, Integração com os conteúdos, Organização do tempo e do espaço por meio de seleção de materiais.

Quanto ao professor de educação infantil, o documento enfatiza como deve ser o seu perfil profissional baseado em organização escolar: Organização por idade, Organização em âmbitos e eixos, Componentes curriculares, Objetivos, Conteúdos, Organização dos conteúdos por blocos, Seleção de conteúdos, Integração dos conteúdos, Orientações didáticas, Organização do tempo, Atividades permanentes, Sequência de atividades, Projetos de trabalho, Organização do espaço e seleção dos materiais, Observação, registro e avaliação formativa.

Além disso, traça objetivos gerais para a educação infantil sobre como as instituições devem proceder quanto ao projeto educativo contido no documento: Condições externas, Condições internas, Ambiente institucional, Formação do coletivo institucional, Espaço para formação continuada, Espaço físico e recursos materiais, Versatilidade do espaço, Recursos materiais, Acessibilidade dos materiais, Segurança do espaço e dos materiais, Critérios para formação de grupos de crianças, Organização do tempo, Ambiente de cuidados, Parceria com

as famílias, Respeito aos vários tipos de estruturas familiares, Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças, Estabelecimento de canais de comunicação, Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, Acolhimento das famílias e das crianças na instituição, A entrada na instituição, Os primeiros dias, Remanejamento entre os grupos de criança, Substituição de professores, Passagem para a escola, Acolhimento de famílias com necessidades especiais.

O Volume 2 (Formação Pessoal e Social) compreende 85 páginas. A contracapa tem o mesmo formato apresentado no Volume I, com exceção de Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha e a Coordenadora-Geral de Educação Infantil, Gisela Wajskop. Na capa, constam: Desenho em lápis de cera (utilização parcial), feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. A realização é do Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental, com carta do Ministro Paulo Renato.

O sumário foi organizado, a princípio, pela concepção de como deve acontecer processos de fusão e diferenciação de uma criança para a outra e entre os professores, construção de vínculos e expressão da sexualidade, aprendizagem por imitação, brincadeira, oposição, linguagem, apropriação da linguagem corporal. Ainda, traça objetivos para crianças de 0 a 3 anos e para crianças de 4 a 6 anos.

Os conteúdos para crianças de zero a três anos: Orientações didáticas, Autoestima, Escolha, Faz-de-conta, Interação, Imagem, Cuidados e Segurança. Para as crianças de 4 a 6 anos: Orientações didáticas, Nome, Imagem Independência e autonomia, Respeito à diversidade, Identidade de gênero, Jogos e brincadeiras e Cuidados pessoais. Orientações gerais para o professor: Jogos e brincadeiras, Organização de um ambiente de cuidados essenciais, Proteção, Alimentação, Cuidados com os dentes, Banho, Troca de fraldas, Sono e repouso, Organização do tempo, Atividades permanentes, Sequência de atividades, Projetos, Observação, registro e avaliação formativa.

Já no Volume 3, constituído por 269 páginas, há uma contracapa e, logo depois, anteriormente ao sumário, o formato é o mesmo que nos outros dois volumes. Segue-se o sumário com a ideia de Presença do Movimento na educação infantil: ideias e práticas correntes da criança e o movimento para o primeiro ano de vida, crianças de 1 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. Ainda, constam: os Objetivos para Crianças de zero a três anos e Crianças de quatro a seis anos; Conteúdos que contenham Expressividade para as Crianças de zero a três anos; Orientações didáticas para as Crianças de quatro a seis anos; e Orientações didáticas que os levem a equilíbrio e coordenação, para essas Crianças de zero a três anos;

Orientações didáticas para as Crianças de quatro a seis anos; Orientações didáticas que venham a auxiliar o professor, como Orientações gerais para o professor, Organização do tempo, Observação, registro e avaliação formativa; presença de música para as crianças com as idades já mencionadas acima, com conteúdos que trazem orientações didáticas e orientações gerais para os professores, como organização do tempo e do espaço. O mesmo acontece para as orientações em artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e, por fim, na matemática.

É relevante dizer que o Volume 1, Volume 2 e Volume 3 do RCNEI possuem imagens de espaços escolares, brincadeiras, condutas de alimentação, artes, natureza, crianças bem nutrida, bem cuidadas e felizes, com espaços bem estruturados e organizados que reportam à escola como espaço amplo, organizado, limpo, com toda a infraestrutura organizada.

Em fevereiro de 1998, o Ministério da Educação – MEC enviou o RCNEI²⁹ a 700 pareceristas de Educação Infantil formado por pesquisadores, profissionais e até mesmo administradores, os quais ficaram encarregados de analisar e opinar sobre o referido documento. Nos dizeres de Palhares e Martinez (1999), desse grupo convocado a tratar a respeito do RCNEI, apenas 230 pessoas se comprometeram a realmente opinar e responder a respeito do assunto.

Nesse período, reuniu-se um grupo de pesquisadores da área da Educação Infantil pertencentes ao grupo de Trabalho, Educação da criança de 0 a 6 anos, ligado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED, disposto a discutir o documento e as concepções nele contidas. Suas indagações e questionamentos evidenciaram que o documento do RCNEI poderia trazer consequências para a Educação Infantil no Brasil no sentido de não garantir as especificidades das crianças.

Além disso, os pareceristas empreenderam diversas modificações, sugestões e fizeram questionamentos que permitiram debater e suscitar o modo como esse documento foi

²⁹ Observa-se, em Cerisara (2001), que o MEC adotou os seguintes procedimentos em relação à elaboração do Referencial, sendo divididos em diversas etapas: no ano de 1997, foi elaborada uma versão preliminar por uma equipe de assessores e especialistas contratados pelo MEC. No ano de 1998, essa versão preliminar foi encaminhada a 700 pareceristas constituídos por profissionais da área de educação infantil, como pesquisadores, técnicos das secretarias de educação e entidades ligadas à educação infantil no Brasil. Em março de 1998, o MEC recebeu 230 pareceres elaborados sobre a versão preliminar do documento analisada pelos pareceristas. Em agosto de 1998, foi realizada a versão definitiva do RCNEI, sendo publicada e divulgada pelo COEDI-MEC. No mês de outubro de 1998, a versão definitiva do RCNEI foi distribuída pelo MEC para os profissionais de educação infantil do Brasil. Por fim, no ano de 1999, o RCNEI foi implementado nas instituições de Educação Infantil por todo o país e, logo depois, o MEC lança o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, denominado Parâmetros em Ação, vinculado à adesão dos municípios ao programa do RCNEI nas instituições públicas de educação infantil.

estruturado e articulado. Além disso, levantaram-se questões sobre a definição e a abordagem dos conceitos contidos nesse documento no que se refere à Educação Infantil.

Cerisara (1999) aponta que a Educação Infantil, por possuir suas próprias especificidades, não se encontrava em uma base sólida para a elaboração e a produção de um documento tomado como um Referencial único a ser utilizado pelas instituições de Educação Infantil de todo o país. A autora compreende que a Educação Infantil necessitaria debater, refletir, questionar, discutir e elaborar questões e procedimentos relativos às creches e pré-escolas, não somente no tocante à educação, mas acerca de outras questões periféricas e não menos importante, como o contexto social, familiar, cultural e econômico ao qual as crianças pertencem.

Por consequência, todos esses fatores, se bem analisados, favorecem para um melhor entendimento e uma nova postulação do documento frente à realidade das escolas, das crianças e das famílias. Dessa forma, ao conter a assinatura do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza³⁰, é possível concluir que o RCNEI teve aprovação por parte do representante do MEC.

Constata-se, em Cerisara (2002), que o RCNEI foi elaborado e divulgado sem que houvesse maiores debates e discussões sobre ele. Alguns pareceres sobre o RCNEI fizeram recomendações para que o MEC estabelecesse um debate mais amplo com as pessoas interessadas em compreender melhor a sua composição. Essa autora evidencia que o MEC não procurou adotar uma conduta democrática e participativa relativa à elaboração e divulgação desse referencial.

Conforme Prado (2000), a Secretária de Educação Fundamental do MEC, que ocupava o cargo no período da elaboração e divulgação dos RCNEI, afirma que a maneira como esse documento foi elaborado, no que se refere aos procedimentos utilizados e ao processo da realização dos parâmetros e dos referenciais, deixa claro um modelo democrático e participativo de educação para o país.

Dessa maneira, observa-se que, para o MEC e para os especialistas da Educação Infantil, as ideias em torno de um processo democrático e participativo, no que se refere à realização e os procedimentos utilizados para a elaboração desse documento, têm significados diferentes, tanto para um quanto para o outro. A referida secretária considerou que esses materiais foram elaborados numa perspectiva de participação e democracia. Para os

³⁰ De acordo com Cerisara (1999), o mandato de Paulo Renato Souza, como Ministro da Educação, ocorreu durante o governo Fernando Henrique Cardoso, de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

especialistas da Educação Infantil, houve argumentos que julgaram curto o espaço de tempo da realização desse documento, tendo em vista as dimensões geográficas do país que, como se sabe, são bastante extensas.

Assim, permite-se identificar que não haveria como estabelecer discussões mais amplas e tão necessárias em relação a esse material. Ainda, pelo fato de o RCNEI ter sido lançado no país em um ano eleitoral, e o MEC, mediante suas condutas em relação à elaboração do Referencial, se constituir como o principal agente de controle sobre as ações a serem implementadas. Também, a elaboração desse documento pode ter tido a finalidade de servir como estratégia de marketing do governo para que os candidatos, que mantinham estreita relação com o MEC e esse, supostamente, os apoiava, fossem favorecidos. Assim, as divergências entre o grupo do MEC e o grupo do COEDI podem ter sido impulsionadas por disputas políticas.

Apesar das divergências, o MEC publicou e distribuiu o RCNEI para os municípios em todas as regiões do país, tendo sido encaminhado e distribuído para os profissionais da Educação Infantil e para as instituições de formação de professores. Observa-se que o RCNEI foi lançado no país com a característica de ser um documento de caráter não obrigatório para o uso das instituições e profissionais da Educação Infantil.

Conforme Cerisara (2002), o governo exigiu que os municípios desprovidos de recursos deveriam aderir ao RCNEI, tendo em vista a vinculação dessa adesão a recursos financeiros, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Resolução n.30, de 30 de julho de 2001. Considera-se que uma grande quantidade de gestores tenha aderido e implementado o RCNEI devido à necessidade de recursos para os seus municípios.

Entretanto, entende-se que a vinculação de recursos financeiros tenha contribuído para que os municípios aceitassem o RCNEI. De todo modo, isso não quer dizer que o documento do referencial curricular não tenha contribuído também para atender às reais necessidades das instituições de Educação Infantil e, também, de seus profissionais.

Em relação à estrutura e ao conteúdo da proposta, o RCNEI compõe-se de três volumes e se caracteriza como um guia para orientar o professor da Educação Infantil na realização de seu trabalho cotidiano e no que envolve sua prática pedagógica. Constitui-se num documento Introdutório, denominado como Referencial de Volume I, a Formação Pessoal e Social, que compõe o Volume II, e o Conhecimento de Mundo, no Volume III. O MEC instituiu, para esse Referencial, metas de qualidade que possibilitem às crianças obter

um desenvolvimento integral de suas identidades, com a intenção de proporcionar a elas o crescimento como cidadãos, cujos direitos à infância possam ser reconhecidos.

O referido documento pressupõe que cada um dos profissionais da Educação Infantil tenha em mãos seu próprio Referencial para o seu uso no dia a dia de trabalho. Resta saber qual a intenção do MEC em conceber esse documento como responsável pela tarefa de promover e elaborar o planejamento, desenvolvimento e possíveis avaliações das práticas educativas que abordam e consideram a pluralidade e a diversidade religiosa, cultural, étnica, de gênero e social das crianças brasileiras, isto é, o Referencial trata de “[...] favorecer a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e também de seus familiares nas diferentes regiões do país” (RCNEI, 1998, p.07).

Os volumes do RCNEI (1998) demonstram uma concepção de infância como a de sujeito histórico e social, tendo em vista considerar o contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual as crianças se inserem. Nessa perspectiva, a função da Educação Infantil assume o papel de cuidar e educar dentro de determinados padrões de qualidade exigidos pelo governo brasileiro, juntamente com as organizações internacionais. Desse modo, cabe aos profissionais da Educação Infantil obterem uma formação que sustente e ofereça aporte necessário aos estudos voltados para as crianças de 0 a 5 anos, para que essas sejam capazes de adquirir maiores competências.

O RCNEI apresenta-se com o objetivo geral de um atendimento que propicie o desenvolvimento das crianças pequenas, permitindo que se despertem suas capacidades a ponto de desenvolverem uma imagem positiva de si própria, bem como o descobrimento e o conhecimento de seu próprio corpo, a tomada de atitudes que favoreçam sua concepção com o afetivo, além do fortalecimento e a ampliação das relações sociais.

Além disso, necessárias se fazem a observação e a exploração do ambiente, despertando nas crianças momentos de curiosidade e criatividade ao brincar e expressar as emoções, pensamentos, necessidades, sentimentos e desejos, favorecendo, assim, o uso de diferentes linguagens, como a oral e escrita, musical, corporal e artes plásticas. Enfim, o documento visa a contribuir para que as instituições possam alcançar o objetivo de socializar essa etapa educacional em ambientes que propiciem às crianças o acesso e a ampliação do conhecimento da realidade social e cultural.

Deve-se mencionar, conforme Cerisara (2002) descreve, que o RCNEI está atrelado a um projeto denominado Parâmetros em Ação³¹. Esse parâmetro foi organizado pelo MEC

³¹ Segundo Brasil (1999), destinado para as escolas de ensino fundamental e para uso pelos professores e professoras, os Parâmetros em Ação foram lançados em 1999, tendo sido enviado às escolas por meio das

com o objetivo de proporcionar um suporte para os profissionais da educação, em especial, os professores, com a finalidade de se desenvolverem continuamente. Faz-se necessário mencionar, também, que a articulação dos Parâmetros em Ação com os RCNEI voltados para a Educação Infantil acabou por se constituir num conjunto de onze módulos³² a serem implementados num espaço de tempo de 172 horas.

Esses módulos foram formulados com a intenção de que houvesse grupos organizados por um conjunto de professores e especialistas em educação atuantes em escolas e creches. No documento Parâmetros em Ação: Educação Infantil (1999), a secretaria do ensino fundamental, ao demonstrar interesse pela proposta do projeto Parâmetros em Ação, tratou de sustentar as ideias relativas à proposta na tentativa de promover ações coletivas que fossem capazes de permitir o aprofundamento do estudo referente aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil formulados pelo MEC.

No entanto, o referido projeto impôs algumas condições aos Municípios, estabelecendo que fosse permitida a sua participação caso proporcionassem a inserção do RCNEI nas instituições de ensino. Dessa maneira, o RCNEI deixaria de se constituir como proposta flexível não obrigatória para se tornar obrigatória e única, tendo em vista que aqueles municípios que desconsiderassem o uso do RCNEI como apoio e organização do trabalho de professores e especialistas em Educação, e até mesmo pelo fato de indagarem as concepções constituídas no documento, não seriam contemplados com o pacote de formação do projeto Parâmetros em Ação.

Nesse aspecto, o envio de exemplares do RCNEI para todo o país, especificamente, para os profissionais envolvidos no trabalho com a Educação Infantil, sem deixar de lembrar

secretarias estaduais e municipais de educação. O material do projeto Parâmetros em Ação tem o propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. A ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeo, que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e a realizá-las com seus alunos.

³² Os módulos estão propostos na seguinte sequência: Módulo 1 – A instituição e o projeto educativo (16h); Módulo 2 – Aprendizagem: cada uma que essas crianças falam... (16h); Módulo 3 – Brincar: a fada que vira professora ou o faz-de-conta invade a sala de aula... (14h); Módulo 4 – Identidade e autonomia: o que é igual em todas as crianças é o fato de serem diferentes entre si (18h); Módulo 5 – Cuidados: quem educa cuida (12h); Módulo 6 – Movimento: a criança e o movimento (16h); Módulo 7 – Artes: botando a mão na massa (18h); Módulo 8 – Música: música também se aprende (14h); Módulo 9 – Linguagem oral e escrita: ler e escrever pode ser útil para mim também! (16h); Módulo 10 – Natureza e sociedade: um novo olhar para velhos assuntos (16h); Módulo 11 – Matemática: gerando e construindo compreensão em Matemática (16h) (BRASIL, 1999, p. 14-15).

sobre a concepção do projeto do Parâmetro em Ação, poderia atingir os propósitos e interesses do MEC em formular uma proposta curricular para a Educação Infantil como predominante e única. Nesse sentido, é possível considerar que os preceitos que levaram à consolidação do RCNEI e, inclusive, a sua efetivação na realidade educacional, não eram os mesmos que vinham sendo desenvolvidos pelos pesquisadores e estudiosos da Educação Infantil.

Observa-se que a razão da criação do documento curricular denominado como RCNEI, de abrangência nacional, para ser utilizado pelas escolas e pelos professores da educação infantil, se constitui como importante porque, até então, não havia um documento como esse no país. Soma-se a isso a ligação desse documento à preocupação e ao respeito à diversidade social e cultural da população brasileira, em especial, das crianças.

Além disso, por se configurar num modelo único de referencial curricular a ser utilizado por todo país, o documento pode ser considerado como um documento capaz de padronizar as práticas e conteúdos das instituições escolares da educação infantil. Sendo assim, esse documento se caracteriza por desconsiderar o contexto social e cultural ao qual as crianças pertencem.

Nesse sentido, na visão de Cerisara (2002), o RCNEI se dedicou mais ao atendimento de uma ação governamental no contexto das reformas que se encaminhavam no final da década de 1990, podendo-se levar ao questionamento se esse documento estaria direcionado ao cumprimento de uma estratégia eleitoral, pois, no ano de 1998, que também foi o ano de sua distribuição para a população brasileira, foi um ano eleitoral. Observa-se que as divergências entre os grupos de pesquisadores do MEC, e entre os grupos ligados ao COEDI em relação ao RCNEI, poderiam estar atreladas a uma disputa política, ou seja, uma disputa de projetos políticos relacionados aos partidos políticos.

Além disso, é possível perceber que o documento também pode atender às necessidades das crianças no que se refere a permitir e considerar as especificidades das crianças inseridas nas instituições de educação infantil, bem como dos profissionais que a compõem.

3.2 Análise da Concepção de Infância Presente nos Referenciais da Educação Infantil

No primeiro volume do RCNEI, são consideradas as especificidades da Educação Infantil ao demonstrar que as crianças possuem particularidades próprias. Enfatiza-se o cuidado que deve ser integrado à educação e aos vários campos de conhecimentos, assim

como o ato de brincar como forma de comunicação infantil. Cabe ao professor de Educação Infantil fazer as intervenções necessárias para a socialização das crianças, a organização do tempo e do espaço, a partilha com as famílias, etc. O documento, em seu Volume I expressa que

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (RCNEI, 1998, p.21).

De acordo com esse primeiro volume, a concepção de infância está vinculada à diversidade existente entre as crianças. As suas condições sociais são expressas como aquelas que as diferem umas das outras, principalmente, em relação às classes sociais às quais essas crianças pertencem. O documento valoriza o respeito às heterogeneidades sociais, individuais, culturais, econômicas, religiosas, etc. Segundo o texto, as crianças possuem suas próprias particularidades, as quais representam a sua instância infantil.

Destacam-se, no Volume I, os autores mais citados, como Piaget, Vigotsky³³ e Wallon, em forma de citação e em nota de rodapé. Esses estudiosos desenvolveram pesquisas relativas ao desenvolvimento, modo de pensar, interagir e de se comunicar das crianças pequenas. Nesse aspecto, esses estudos foram capazes de influenciar a Educação Infantil, como também delimitaram sua identidade, com a finalidade de que fossem garantidas algumas especificidades das crianças.

Entretanto, percebe-se que esses referenciais teóricos foram dispostos no documento do referencial curricular sem que houvesse uma explicação da distinção entre eles, em relação a sua origem, como também esses foram reunidos na mesma perspectiva teórica, o construtivismo³⁴. Entende-se, assim, que essa junção resulta em uma assimilação confusa quanto ao pensamento desses autores.

Válido destacar, no Volume II do referencial curricular, em específico, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896- 1980), visto que apenas esse foi mencionado em nota de rodapé.

³³Aponta-se leitura de: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. L.S. Vygotsky: algumas Ideias sobre Desenvolvimento e Jogo Infantil. In: Cadernos Ideias, construtivismo em revista. São Paulo, F.D.E, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p043-046_c.pdf

³⁴Ver em DURAN, Marília Claret Geraes. Alfabetização: Teoria e Prática. In: Cadernos Ideias, construtivismo em revista. São Paulo, F.D.E, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/alfabetizacao_p105-113.pdf. Acessado em: 04/04/2015.

Verifica-se que foi considerada sua base teórica na questão relativa ao desenvolvimento moral da criança. Nesse sentido, esse documento se direciona a considerar a autonomia nessa faixa etária, pois, “[...] conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (RCNEI, 1998, p.14).

Todavia, a abordagem teórica em Piaget considera a conquista da autonomia pela criança somente após os 6 anos de idade. Dessa forma, percebe-se que a autonomia caracterizada nesse documento não se exprime como uma possibilidade, mas como um pretexto, podendo o documento do RCNEI servir de instrumento capaz de auxiliar e propiciar antecipadamente para as crianças de 0 a 6 anos de idade a sua autonomia.

Segundo Kramer e Leite (1996), faz-se importante analisar as consequências do ingresso da psicologia do desenvolvimento na perspectiva do positivismo. Considera-se que essa questão foi fundamental para modificar a imagem da infância e o modo como se compreendem e se determinam objetivos sobre como as crianças devem ser e agir no mundo. Essa autora explicita que

A psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido. (KRAMER; LEITE, 1996, p. 41).

A psicologia do desenvolvimento busca formular os ideais para o desenvolvimento, de modo que sejam providenciados os meios para realizá-los, tratando, ainda, do desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos. Portanto, a psicologia do desenvolvimento tem o intento de compreender e clarear os fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Essa mesma autora assinala que a psicologia do desenvolvimento procura estruturar a experiência da criança, isto é, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, entre outros. Em decorrência disso, os comportamentos das crianças e dos adolescentes são moldados por determinadas características descritivas desde a primeira infância.

Importante compreender que o desenvolvimento humano pode ser visualizado por meio de dois enfoques distintos, o biológico - evolucionista³⁵ e o pedagógico – normativo. Segundo Kramer e Leite (1996, p. 43), “[...] o enfoque pedagógico-normativo prioriza o processo de socialização, destacando o tempo que transcorre da infância à vida adulta como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e produtiva”. Isso significa que as etapas do desenvolvimento abarcam uma sequência de dispositivos institucionais capazes de tornar efetiva a vida adulta.

Nessa perspectiva, a psicologia do desenvolvimento se constitui a serviço da produção de um saber, provendo critérios para o sistema educacional agrupar as crianças a fim de propiciar a evolução de suas capacidades cognitivas e aptidões específicas. Enfim, as intervenções pedagógicas, nesse caso, se justificam pela utilização de um conhecimento produzido no interior das diferentes teorias do desenvolvimento, as quais, em sua grande maioria, defendem a evolução progressiva e por etapas das capacidades da criança.

Constata-se em Kramer e Leite (1996) uma das aplicações mais frequentes da perspectiva construtivista de Piaget à educação, que tem sido a utilização de várias de suas tarefas de investigação como conteúdos escolares. Entende-se que a utilização da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas piagetianas clássicas. Essas foram utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação e de seriação que se apresentam como se tratassem de situações didáticas.

A expectativa provocada nos educadores a respeito dessas tarefas é a possibilidade de acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças de modo que se ensinem a essas as respostas corretas acerca das situações problema apresentadas pelos testes piagetianos. De acordo com Kramer e Leite (1996, p. 44),

[...] a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica. [...] a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em

³⁵ De acordo com Kramer e Leite (1996), o enfoque biológico-evolucionista tem sua origem nas ciências da natureza e da medicina, atribuindo à maturação uma importância preponderante. As teorias de Freud e Piaget constituem exemplos que se enquadram dentro do paradigma evolucionista, em que os atributos e funções psicológicos são passíveis de mudanças dentro de uma sequencição hierarquizada. O processo de maturação na área social é, contudo, bastante diferente do processo de maturação no domínio biológico. Quanto à junção do domínio biológico com a área social, a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma norma em fato, favorecendo o processo de naturalização dos julgamentos de valor. O efeito negativo de tal abordagem é legitimar cientificamente um grande número de julgamentos de valor, tomando-os como fatos naturais e objetivos do desenvolvimento humano.

infinitos comportamentos e/ou habilidades. Esses comportamentos, mesmo sendo reunidos posteriormente por meio de uma articulação teórica abstrata, não conseguem resgatar o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela.

Com base nessas abordagens, essa autora aponta que as teorias do desenvolvimento humano, nesse caso, a psicologia do desenvolvimento, e suas teorias oferecem auxílio indispensável para a regulação social e disciplinar do curso da vida. Além disso, trata de construir um entendimento das capacidades humanas, de acordo com certa visão da experiência da criança e de sua competência, ou seja, a psicologia do desenvolvimento está a serviço das imposições de uma racionalidade técnica preponderante no mundo ocidental.

Nesse aspecto, essas premissas revelam que a psicologia do desenvolvimento pode ser considerada, também, como modeladora das formas específicas de subjetividade, em que o homem moderno, situado num contexto histórico e social, deve atender às exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor. Assim, a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Ensino Superior se organizam de acordo com as exigências específicas do mundo do trabalho.

Nesse sentido, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) dispõe em seu texto acerca da importância de serem planejadas propostas curriculares para a Educação Infantil, que procurem assegurar que não haja o propósito de antecipar a rotina, propondo a utilização de procedimentos comuns ao Ensino Fundamental para as crianças pequenas de 0 a 5 anos de idade. Enfatiza-se que as práticas pedagógicas devem ser refletidas e planejadas de acordo com as especificidades das crianças.

Essas diretrizes ainda explicitam que, para as crianças de 0 a 3 anos de idade, deve ser priorizado o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de brincadeiras e, para as crianças de 4 a 6 anos, devem ser organizados com distinção e clareza momentos e formas de desenvolver a criatividade e os conhecimentos, por meio de jogos, dança e música, com o intento de educar, ensinar, divertir e interagir com os outros.

Compreende-se que considerar as especificidades das faixas etárias implica no estabelecimento de diferentes práticas pedagógicas por parte das instituições de Educação Infantil. Esse documento também enfatiza o conceito de desenvolvimento, devendo as práticas educativas se adequarem de acordo com a idade das crianças, mas também não significa diminuir o valor ou a qualidade das experiências formativas, isto é, primeiramente, faz-se necessário focalizar as possibilidades de apreensão da própria experiência.

Isso permite identificar que as ações das crianças, consideradas como fator capaz de corresponder a certos padrões relativos a seu estágio de desenvolvimento, devem ser concretizadas por meio da atuação dos professores de forma que seja favorecida a aprendizagem das crianças. Entretanto, a aprendizagem dos conhecimentos não deve estar atrelada somente ao desenvolvimento da criança, ou seja, a aprendizagem direcionada para a sua antecipação, que se caracteriza por anteceder certas possibilidades de entendimento de determinado conhecimento, com vistas a propiciar a apropriação dos conteúdos.

Nesse sentido, os conteúdos são postos para as crianças com a função de proporcionar, e demandar, a realização de um maior esforço em relação ao conhecimento. Todavia, o documento que trata das diretrizes para a Educação Infantil (1999) também considera o período da infância aquele em que o aspecto afetivo prevalece em relação à razão. Verifica-se, portanto, o reconhecimento por parte desse documento da valorização da constituição da personalidade da criança, ou seja, considera-se que a personalidade da criança é constituída nos seus primeiros cinco anos de vida.

Nessa mesma direção, Adorno (2000) afirma que a personalidade das crianças é constituída na primeira infância. Em relação à organização social, esse autor aponta como importante o acesso aos bens da cultura universal, isto é, as pessoas podem elevar a autoconsciência por meio da apropriação de instrumentos capazes de romper com uma consciência alienada, que favoreça o desenvolvimento da autonomia. Todavia, a cultura, tomada como instrumento de transmissão, não favorece esses aspectos elencados, como também não permite ao homem uma perspectiva de distanciamento entre o conhecimento e a realidade, ou seja, não propicia o desenvolvimento da consciência.

Compreende-se que a transmissão da cultura se constitui: na família, por meio dos valores e costumes; nas instituições educativas, por meio de orientações que indicam o que é correto e ético; nos meios de comunicação, que são os responsáveis pela veiculação de informações diversas, por meio da publicidade que promove a adoção de condutas, normas e regras mais adequadas e aceitas, como, também, o conhecimento, que se caracteriza pelo favorecimento de disputas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o trabalho se caracteriza pelas condições dadas ao homem como uma atividade econômica relacionada à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços de um país, pois a atividade econômica, por exemplo, é capaz de gerar riqueza por meio da extração, transformação e distribuição de recursos naturais, bens e serviços, com o intento de atender às necessidades humanas, como segurança, alimentação, educação, entre outros.

Assim, entende-se que, para esse autor, o trabalho proporciona ao homem uma condição que lhe é dada para que seja seguida, mas sem que haja o entendimento e uma possível reação frente a essa condição. Entretanto, essa condição não permite que o homem se realize como pessoa. Dessa maneira, a educação perdeu seu caráter emancipatório e faz-se necessário retomá-lo. De acordo com Adorno (2000, p. 181),

O motivo evidentemente é a contradição social; e que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instancias mediadoras de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. E claro que isto chega ate as instituições, ate a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje e se e como a gente – e quem e “a gente”. Eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.

Constata-se que a escola se tornou um espaço propício para formar o homem para o trabalho, de modo que esse seja competitivo e atenda a todas as exigências do mercado de trabalho, ou seja, a escola não está sendo eficiente para formar o indivíduo para o trabalho, como também não favorece a consciência dos homens e, muito menos, a sua autonomia.

Conforme Oliveira (2009, p. 44) explica, a educação emancipatória não é somente um método, mas, também, uma filosofia. Mas ainda, trata-se de romper com a visão tecnicista e positivista que estabelece hierarquias no conhecimento, tais como, fórmulas prontas sobre o bom professor, obediente, boa educação e privilegia a competição e o mérito. Outro ponto que merece atenção, para que as atrocidades da organização social não se repitam, é a necessidade de uma mudança de paradigma filosófico, político e econômico. Caso contrário, permaneceremos convivendo com a violência, a exclusão, o preconceito e a agressividade.

As problemáticas que mais aparecem nesse documento, em seu Volume I, no que tange à concepção de infância, apontam que

[...] a criança não tinha importância e bastava atendimento de qualquer jeito, e os usos das creches e programas pré-escolares atendiam as crianças de baixa renda como meio de combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças, que eram de baixo custo” (RCNEI, 1998, p.17).

Conforme o texto desse volume, quanto à formação dos Profissionais da Educação, esses são “desvalorizados diante da má formação, não encontram em seu ambiente de trabalho infraestrutura adequada e possuem remuneração que os tornam desqualificados perante a sociedade” (RCNEI, 1998, p.39). Isso indica a necessidade de uma “[...] formação mais

abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de um melhor plano de carreira que considere os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, assim como a abertura para atualização profissional” (RCNEI, 1998, p.41), considerando que a formação do professor deve ser bastante ampla.

Portanto, entende-se que o primeiro volume do RCNEI caracteriza-se pela ênfase na criança em meio às diversas realidades socioculturais existentes, com vistas a considerá-la como ser humano, reconhecendo-se as suas diferenças quanto às suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas e expressivas.

O RCNEI, no Volume I, define dois âmbitos de experiências, os quais compõem o segundo e terceiro volumes. O segundo volume aborda a Formação Pessoal e Social, e o terceiro, o Conhecimento de Mundo. O objetivo é que sejam adotadas categorias curriculares, de caráter didático, para que os professores organizem os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil. Esses “[...] âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo, para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças” (RCNEI, 1998, p.45).

O texto do Volume II, Formação Pessoal e Social, estabelece que, por meio das experiências, as crianças construam identidade e autonomia para que sejam desenvolvidas suas capacidades, de forma global e afetiva. Esse eixo corresponde à Identidade e Autonomia. Os temas que mais aparecem nesse volume referem-se às orientações didáticas, à organização do espaço e do tempo. O autor de maior visibilidade é Piaget, que aparece sempre em forma de citação, para o qual a criança é vista com potencial para desenvolver a “[...] identidade e autonomia” (RCNEI, 1998, p.14-15). Não são apontadas problemáticas como, por exemplo, no Volume I, em que as crianças não tinham importância perante a sociedade.

O documento, em seu Volume II, traça orientações gerais para os professores em como: “[...] organizar um ambiente de cuidados essenciais e organização do tempo” (RCNEI, 1998, p.15). Cerisara (2005) aponta que essas orientações dizem respeito a atender a normas e regras escolares, com enfoque na escola, não indicando o conhecimento teórico quanto à formação do professor. A proposta tem o objetivo de formar crianças de acordo com as normas contidas nas orientações didáticas para cada faixa etária.

O âmbito de Conhecimento de Mundo, expresso no Volume I do documento, prioriza a construção das diferentes linguagens pelas crianças, bem como as relações que são criadas com os objetos de conhecimento. Esse texto possui seis eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. De acordo

com o RCNEI (1998, p.46), “[...] estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade”.

Os temas mais contemplados no Volume III são: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e organização do espaço e do tempo. Além disso, identifica-se o autor de maior destaque nesse volume, em nota de rodapé, Wallon³⁶. “A criança é vista dentro de uma dimensão em que se toma como importante o desenvolvimento da cultura humana por meio do movimento” (RCNEI, 1998, p. 15).

De acordo com Galvão (1993), Henri Wallon estudou o psiquismo humano, situando-o numa perspectiva genética. Considera-se que o conhecimento da gênese dos aspectos que fazem parte do psiquismo permite uma melhor compreensão e uma melhor explicação dos mecanismos e relações mútuas, como também pode evitar mal entendidos, como julgar a conduta do adulto por uma simplicidade essencial e primitiva. Assim, a psicologia da criança se configura nos principais ramos do estudo psicogenético do homem. Entende-se que, na infância, é que se localiza a gênese da maior parte dos processos psíquicos, pelo que Wallon teve interesse em estudar o desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, Wallon teve a pretensão de estudar a psicogenética, o estudo da pessoa completa. A escola, para ele, se constituía no principal lugar para realizar seus estudos. Esse teórico considerava vários aspectos do desenvolvimento da criança, dedicando-se ele a estudar os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Nesse sentido, ele procurou demonstrar quais eram os diferentes momentos do desenvolvimento, os vínculos entre cada um e suas implicações com o todo representado pela personalidade da criança. Sua teoria teve a intenção de analisar a emoção, o movimento, a inteligência e a personalidade.

Wallon se inspirou na pedagogia Soviética e ele considera que o professor deve organizar a classe em coletivo, como meio de propiciar o espírito de cooperação e não a competição. A escola, para esse teórico, deve atender o indivíduo em seus aspectos afetivos e

³⁶ Válido mencionar, conforme Galvão (1993), que Wallon se interessou bastante pela Educação e também se formou em medicina, tendo suas produções caráter psiquiátrico. As preocupações teóricas de Wallon com a pedagogia foram acompanhadas por outras pessoas e grupos com interesses voltados para o estudo da educação. Destaca-se o Movimento da Educação Nova, da qual faziam parte críticos do ensino tradicional. Observa-se que Wallon participou desse movimento, fazendo parte de um grupo francês. Discutia-se, nesses grupos o autoritarismo do ensino tradicional, defendia-se a condução do ensino pelo interesse da criança, pois consideravam que a crianças fossem capazes de se desenvolverem por si mesmas e que as intervenções dos adultos lhes eram prejudiciais.

psicomotores. Do ponto de vista prático, nessa perspectiva, as escolas devem se adequar às situações escolares no que se refere às possibilidades psicomotoras da criança. Para isso, faz-se necessário a organização do tempo e do espaço das instituições escolares.

O referencial curricular da Educação Infantil aponta também que as crianças necessitam adquirir linguagens como: Artes Visuais, Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Verifica-se, também, que não são apontadas, no texto do Volume II, problemáticas sobre a formação de professores e alunos, mas o texto orienta pra que se deve investir bastante em “capital cultural”,³⁷ para que seja parte integrante das propostas feitas pelo RCNEI. E, ainda, que a formação deve ser pautada numa formação pessoal e social que leve as crianças a terem identidade e autonomia.

Com o objetivo de identificar a concepção de infância que sustenta o documento, faz-se necessário pontuar análises sobre quais temas, quais autores e quais problemas que mais aparecem, como a criança é vista, e o que os documentos dizem sobre a formação, bem como qual criança os documentos se propõem a formar. A começar pela identificação da utilização dos autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, esses referenciais se fundamentam, sobremaneira, nas teorias da psicologia.

Em Faria e Palhares (2005), constata-se a falta de outros campos de conhecimento nos RCNEI, que são:

[...] a antropologia, linguagem, filosofia, sociologia, afirmando que os pressupostos psicológicos são insuficientes para dar conta da prática pedagógica. O tratamento dado à psicologia nos referenciais foi que a concepção teórica é o ‘construtivismo socialmente determinado’,³⁸ que está

³⁷ “Capital Cultural”: “Emprestado da economia, o termo *capital cultural* tem um papel nodal para o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu (sociólogo francês), cujos estudos acentuaram a dimensão de que a origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares. Em outras palavras, o capital cultural é o que pode designar o sucesso ou o fracasso de cada aluno. Afinal, algumas evidências apontam que as limitações do conceito de capital econômico explicam as ligações entre o nível socioeconômico e os bons resultados educacionais. Isso nos faz considerar que outras formas de capital, como o social e o cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer as relações sociais” (MENEZES, 2012, acessado em 20/07/2012 no endereço: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0204.html>). Todavia, faz-se necessário compreender melhor o termo Capital Cultural utilizado por Bourdieu para análise das condições de classes na sociedade. Evidencia-se que o sociólogo utiliza-se desse termo como metáfora para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma numa espécie de moeda. As classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em instrumento de dominação. As classes dominantes impõem às classes dominadas a sua própria cultura, dando-lhe um valor incontestável. A escola contribui para que a cultura dominante seja transmitida como tal. Dessa forma, favorece alguns alunos em detrimento de outros. Isso contribui para a marginalização dos alunos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural. Por isso, o discurso de igualdade que a escola preconiza não funciona na prática. Pelo contrário, enfatiza as diferenças.

³⁸ O construtivismo representa um esforço na busca de caminhos que deem conta da complexidade do processo do conhecimento. Fundamenta sua teoria por meio de pesquisas científicas (da psicologia, da psicologia social, da psicanálise, da medicina, da biologia, da cibernética, da linguística, entre outras) para melhor compreender o

aliada ao conteúdo da psicologia cognitiva³⁹, de base piagetiana (FARIA; PALHARES, 2005, p.30).

Essa teoria foi bastante criticada por ser fundamentada de maneira muito confusa e pouco aprofundada.

Oliveira (2005, p.27) esclarece que Piaget, Vygotsky e Wallon acreditam que o sujeito aprende e se desenvolve na interação com o outro. Piaget busca conhecer como o sujeito adquire conhecimento por meio das trocas de saberes entre dois indivíduos sem considerar a cultura e o meio em que estão inseridos. Sua maior preocupação é com o cognitivo, em como ocorre a relação do sujeito com o objeto, e se esse é relacionado ao conhecimento.

Dessa maneira, ele observava a relação da criança com o conhecimento de maneira focada no indivíduo, ou seja, como a criança aprende as relações do número, como ela interage com o objeto. Para isso, ele isolava a criança, por defender a ideia de que o homem constrói o conhecimento por meio da interação com o objeto e o ambiente interno ao indivíduo.

Vygotsky e Wallon enfatizam que o meio em que a criança se desenvolve é social e histórico, o que possibilita às pessoas se fazerem como homem. “A construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana” (OLIVEIRA, 2005, p.127). As pessoas são o que são por meio do outro. “A atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada ao seu redor, sendo mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si” (OLIVEIRA, p.130).

funcionamento da mente infantil e do desenvolvimento cognitivo. Segundo Aranha (2006), os construtivistas recusam a concepção de uma natureza humana universal, essencial e estática, herança da metafísica tradicional, já que o ser humano se faz e se refaz pela interação social e por sua ação sobre o mundo. Dentro da psicologia, serão utilizadas diversas abordagens teóricas (social, radical, crítica..). Assim, o construtivismo social é o nome que passou a designar o movimento de crítica à psicologia social modernista. Para o construtivismo social, constroem-se teorias a respeito do funcionamento do mundo mediante a interação social.

³⁹Segundo Spinillo e Roazzi (1989), a psicologia cognitiva refere-se ao estudo do conhecimento, conseqüentemente, envolve a investigação de tópicos relevantes à educação, tais como: aprendizagem, pensamento, raciocínio, formação de conceitos, memória, inteligência etc. Dessa forma, muitas vezes, o exercício profissional do psicólogo cognitivo encontra-se em inter-relação com o campo de atuação de outros profissionais, como os da área educacional. Quando o psicólogo escolar adota uma abordagem cognitiva, sua atuação pode, muitas vezes, estar estreitamente relacionada à atuação do pedagogo.

Para esses autores, a criança se inter-relaciona com o cognitivo e o social, tendo em vista o meio em que vivem, observando-se, ainda, o contexto cultural no qual estão inseridas. Para Vygostsky e Wallon, os sujeitos se desenvolvem em meio à cultura.

É necessário observar a ressalva que Oliveira (2005) apresenta, pois, para o autor, apesar de as teorias psicológicas serem de grande utilidade para descrever e explicar o desenvolvimento humano, essas “[...] não orientam de forma direta questões pedagógicas em creches e pré-escolas [...]” (Oliveira, 2005, p.24), devido à existência das diferenças culturais e econômicas entre os indivíduos, visto que esses possuem especificidades e diferenças. Essas teorias são encontradas não apenas no Volume I, mas, em todos os referenciais, os autores mais utilizados são aqueles atuantes no campo da psicologia.

É pertinente salientar que o MEC/SEF/COEDI está entre as referências mais utilizadas. Importante destacar, também, que o COEDI/MEC orienta a Educação Infantil, na medida em que os referenciais foram formulados com a intenção de atender às especificidades da criança e, no RCNEI, passa a desenvolvê-lo dentro de outra perspectiva, como evidencia Cerisara (2002, p.337):

[...] chama a atenção a aparente articulação e continuidade dos documentos que vinham sendo produzidos pela COEDI/MEC (1994-1998). Digo aparente porque, se há apropriação das concepções presentes nos cadernos da COEDI, no volume I do RCNEI, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (p.43-61), ele deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua Introdução.

O documento COEDI/MEC foi desenvolvido nos referenciais curriculares de modo a atender às crianças de acordo com o que é ensinado no Ensino Fundamental e, assim, desconsiderou-se o que estava sendo feito nesse documento para atender, de fato, às especificidades das crianças.

Cerisara (2002, p.06) possibilita observar que [...]“a concepção de educação que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil”. Em especial, o documento e o vídeo, denominados [...] “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC, 1995), que apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas, tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais.

Ainda, conforme Cerisara (2002), distante de se apresentar como uma proposta curricular, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, tendo seus direitos como eixo. Diante disso, identifica-se que os documentos da COEDI fazem um diagnóstico de investigação da área, de ordem financeira, revelando uma falta de recursos e de profissionais habilitados, o que impede o atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.

Uma possível discordância entre os integrantes da COEDI e os consultores do MEC suspendeu o material. Enquanto a COEDI buscava uma política nacional de Educação Infantil e formação de seus profissionais, o MEC tinha a intenção de definir Parâmetros Curriculares para todos os níveis do ensino da Educação Básica. Essa discordância ocasionou a troca da coordenaria da COEDI, a interrupção do material e a criação do RCNEI.

Kramer (1992) aponta que o RCNEI causou diversas polêmicas no meio acadêmico, em forma de discussões e de debates, sobre o modo como ele foi elaborado e pelo seu conteúdo e, até mesmo, pelo modo como foi efetivado. Para Campos (2002), o documento (RCNEI) é direcionado para as reformas estabelecidas em toda a área educacional no país, porém administradas pelas políticas do Banco Mundial. A autora indica que, ao fazer leituras dos documentos internacionais, esses explicitam a concordância e a aplicação das diretrizes de organizações internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), BANCO MUNDIAL ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

No que concerne às problemáticas apresentadas, há referência, apenas no Volume I, a respeito do atendimento destinado às crianças, no caso brasileiro, na segunda metade do Século XX, que tinha a finalidade social assistencialista de atender às crianças de baixa renda, ou seja, as creches e os programas pré-escolares tinham a função de combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência dessas crianças.

Por muito tempo, a principal justificativa do governo brasileiro para a existência desse tipo atendimento apontava para o seu baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, entre outros. Portanto, as instituições de Educação Infantil, financiadas e mantidas pelos poder público, eram destinadas somente para as crianças que se encontravam em condições de marginalizadas na sociedade brasileira (RCNEI, 1998, p.17).

Assim, compreende-se que as creches e pré-escolas:

[...] tornaram-se importantes instituições educativas, independentemente das classes sociais a que se destinam. Na década de 1990, a frequência nas instituições de Educação Infantil não é mais o que distingue crianças ricas e pobres, mas sim o tipo de instituição e serviços a que têm acesso (NUNES, 2009, p.23).

As classes mais favorecidas financeiramente frequentam as instituições privadas e ainda exigiam que o mercado lhes oferecesse melhor qualidade. As classes populares ficam à mercê das políticas públicas e, se essas não oferecem qualidade, existem os serviços comunitários e filantrópicos que tentam supri-las, o que leva a práticas assistenciais.

O RCNEI apresenta a infância como histórica, porém também como aquela que deve ser encaixada na prática pedagógica. Para Arce (2004), a infância considerada como histórica é resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural. Portanto, caso a sociedade se apresente como “alienante e desumanizante, não tem como a infância ser fonte daquilo que não lhe é oferecido pela sociedade?” Sendo assim, “como poderia ser alimentada tal crença justamente por aqueles que trabalham com a educação das crianças?” (ARCE, 2004, p. 61).

Para essa autora, as crianças são direcionadas desde pequenas à alienação, no sentido de serem impedidas de estabelecer uma relação consciente com a coletividade. Assim, tornam-se cada vez mais individualistas, competitivas e buscam manter as relações sociais como forma de satisfação de suas necessidades individuais.

Na visão de Rocha (1999), o RCNEI se constitui num documento que serve como manual de instruções para os professores da Educação Infantil brasileira seguirem e realizarem o seu trabalho docente. Segundo o autor, o RCNEI também contribui para esconder a má formação dos professores na medida em que esses são considerados por não necessitarem de uma formação consistente, visto que os investimentos do governo não ultrapassam os apontados nos manuais para direcionar o trabalho docente.

Verifica-se ainda que a infância é compreendida no RCNEI como uma etapa da vida do ser humano que difere da dos adultos. Nesse sentido, as especificidades da infância, no que tange às brincadeiras, educação e jogos, são exaltadas nesse documento. Ao mesmo tempo, esse documento reconhece a infância como uma construção social e como uma fase de maior autonomia e independência das crianças. Como construção social, não existe uma infância, mas diversas e várias infâncias que possuem seu jeito particular de ser e estar no mundo.

É interessante verificar que o RCNEI apresenta a infância como diferente da fase adulta, pois, embora a infância seja considerada, no documento, como um fator biológico,

essa também é socialmente determinada. Além disso, a infância pode ser caracterizada pelos seus elementos biológicos, mas o modo como ela é compreendida se sucede no meio social do qual faz parte. Dessa maneira, a infância não é única, isto é, é possível compreender que existem variadas e diversas formas de viver ou até mesmo de não viver a infância.

O que se observa com isso é que as propostas presentes no RCNEI remetem a uma concepção de criança ativa nas relações que estabelecem com o meio social, com adultos ou outras crianças, como fator predominante para o desenvolvimento das mesmas. Às crianças, desde sua tenra idade, são atribuídas capacidades que permitem participar e intervir no meio social. Entretanto, as diferenciações entre crianças e adultos no texto do RCNEI se tornam menos expressivas ao enfatizar a imagem de uma criança mais autônoma e independente, capaz de agir e pensar com maior autonomia.

Assim, essas características atribuídas às crianças estariam em dificultar a compreensão das diferenças entre crianças e adultos, ou seja, essas características apresentadas no documento envolvem competências e capacidades parecidas com a dos adultos.

De acordo com Gadotti (2007), a escola é um processo de relações ligadas à economia, política e sociedade. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. Porém, numa visão de manutenção, as instituições escolares devem atender a normas e regras que são impostas a elas, para que essas sejam transmitidas e impostas para todos que compõem o espaço escolar.

Nesse sentido, implica desconsiderar as diversidades existentes no que diz respeito aos alunos e a todo o conjunto da escola e, até mesmo, a toda a família, que são vistos e tratados de maneira fragmentada e homogeneizadora, ou seja, “[...] fragmentada, ao dividir o ensino em disciplinas demonstra que nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos. Conhecimentos que as disciplinas separam e não somente são separados” (GOMES, 2006, p.239). Assim, aprende-se a analisar, aprende-se a separar, mas não se aprende a se relacionar, a fazer com que as coisas se comuniquem. Com isso, as pessoas são impedidas de enxergar as coisas de maneira integrada.

Todavia, o movimento educativo por si só não transforma a sociedade e, para que haja possibilidade de mudanças substanciais, necessária se faz a existência de estruturas maiores da sociedade. A influência maior depende de “[...] crises que não vêm preparadas pela educação, mas pelo desenvolvimento da economia que a sustenta da tecnologia existente e das eventualidades de guerra” (PAIVA, 2003, p.33). Assim, é extremamente importante que se

criem estratégias dentro da escola para que o estudo gere aprendizagem. A conscientização é o primeiro nível da mudança, visto que essa direciona o indivíduo para a autonomia de pensar e agir, o que se faz como essencial ao ser humano.

Cabe ao professor e a toda a escola utilizar recursos de diferentes maneiras para melhor atender a todos, como atividades que envolvem a participação de todos da escola que os levem a um aprendizado significativo. Importante, ainda, é considerar a escola como um espaço para a expressão de ideias, oportunizando reflexão, criatividade, aprendizagem, coletividade, troca de saberes, de experiências. Para isso, as concepções que o professor possui também determinam como se dará o ensino-aprendizagem, sendo essas concepções adquiridas em sua formação.

É necessário questionar por que a insistência da integração entre os componentes cuidar e educar no que se refere à criança. Angotti (2010) esclarece que existe uma divisão profunda entre esses dois componentes no Brasil. Cabe à creche o cuidado, e à pré-escola, a educação. Esse autor revela que:

Não há um conteúdo educativo na creche desvinculada dos gestos de cuidar. Não há um ensino, ou conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica (da creche), por sua vez, não são objetos abstratos, de conhecimentos desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via de transmissão oral, de ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros em que entram em jogo a iniciativa, a ação, reação, pergunta e dúvida, a busca de entendimento (ANGOTTI, 2010, p.63).

Face ao exposto, entende-se que os Volumes II e III do RCNEI propõem que a formação de crianças seja de acordo com as normas de orientações didáticas para cada faixa etária, conforme prescrito nesses documentos sobre a auto-estima, cuidados, segurança, independência e autonomia, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais. Compreende-se que essas orientações se caracterizam no documento do RCNEI pelo trabalho, conforme normas e regras escolares nos mesmos moldes do Ensino Fundamental.

Cerisara (2002) assinala que essa forma de organização e o conteúdo trabalhado nos Volumes II e III do RCNEI demonstram certa semelhança ao que é proposto para o Ensino Fundamental.

[...] as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o

gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p.337).

Em relação à formação dos professores, está exposta, no Volume I, a necessidade de uma formação mais abrangente que dê conta das especificidades das crianças. Machado (2005) afirma que os professores devem ter formação que contemple as especificidades das crianças, para que a formação profissional seja garantida, de modo a respeitar as características da Educação Infantil. O autor aponta que existe “[...] pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil” (MACHADO, 2005, p.107).

Assim, os cursos de formação dos profissionais da Educação Infantil devem garantir especificidades próprias dessa área, tendo em vista que ocorre de os profissionais não serem contemplados, em sua formação, com conhecimento necessário que sustente uma formação mais sólida. Machado (2005, p.107) assinala que,

[...] ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como a “escolarização” na educação infantil.

Faria e Palhares (2005) indicam que o RCNEI pressupõe que os educadores⁴⁰ sejam altamente qualificados⁴¹, devendo analisar não apenas tipos de brincadeiras, mas também efetivá-las com o intuito de desenvolver o potencial das crianças para que essas possam

⁴⁰ Importante fazer referência ao projeto “Parâmetros em ação”, pois esse, articulado ao RCNEI, foi organizado pelo MEC e, assim, “apresenta alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores” (BRASIL, 1999, p.9).

⁴¹ De acordo com Machado (2005), no curso de Pedagogia, é oferecido um único plano curricular para formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Gestores, Tecnólogos e demais níveis. Diante dos diversos níveis da educação que visam a atender inúmeros propósitos, o curso se constitui como instável em meio a uma fragmentação disciplinar que contribui para a falta de compreensão do saber e fazer pedagógico.

continuar com a estimulação após cada resposta individual. No documento, demonstra-se também que:

Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não ‘podendo’ reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor (FARIA; PALHARES, 2005, p.9).

Cerisara (2002, p.07) esclarece que, quanto a esse projeto, os municípios só podem participar dele se “optarem” por implementar o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta, denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória”, em obrigatória e única. Dessa maneira, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação”. Apenas esse dado já é suficiente para questionarmos sobre a forma pouco democrática como o MEC tem “cumprido com a sua tarefa de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação de suas profissionais”.

Assim, em relação à formação de professores, Machado (2005) afirma que a pouca clareza do perfil profissional se reflete na configuração curricular, na oferta de cursos enciclopédicos, fragmentados e distantes da prática pedagógica, em que a teoria e prática não articulam entre si. E, ainda, é necessário pensar que os cursos voltados para a Educação Infantil têm que garantir especificidades, senão a E.I não terá especificidades. Os cursos devem garantir especificidades para competência da docência e conhecimentos comuns, como também

[...] novas modalidades de cursos de formação como o Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior-, responsáveis pela formação de profissionais para o magistério destinado à Educação Infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, foram criadas por uma política pública atrelada a acordos internacionais, e, por isso, acredita-se ser importante destacar que ocorre de a formação ser realizada em Universidades (pedagogia) ou em Centros de formação (Normal Superior, Instituto Superior de Educação). Os cursos Universitários, como o de Pedagogia, são, geralmente, divididos em disciplinas, em que uns valorizam mais determinados campos do saber em detrimento de outros por questões políticas de caráter ideológico, por parte dos professores do Ensino Superior (MACHADO, 2005, p. 108).

A divisão do saber em disciplinas impede que o indivíduo tenha formação integrada com a realidade e com o ambiente social, o que reflete na concepção de educação dos

profissionais e até mesmo na formulação de currículos para a Educação Infantil. Os cursos Normais Superiores, além de apresentarem propostas fragmentadas de ensino, não consideram as especificidades da Educação Infantil e priorizam uma formação mais geral e especializada, ofertadas de maneira isolada, separadamente, “desrespeitando concepções epistemológicas que deveriam orientar a formação do profissional para a Educação Infantil” (MACHADO, 2005, p.110).

Contudo, Faria e Palhares (2005) questionam o uso dos termos “âmbitos de experiência”, visto que, além de privilegiar o cognitivo, cada eixo ou área demonstra contradição a respeito da concepção teórica apresentada e da estrutura na qual se baseia enfaticamente o modelo escolar de trabalho. Ressalta-se que a concepção de criança destacada nesse documento é uma:

[...] concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o ‘sujeito escolar’ que o ‘sujeito criança’. É neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direito (FARIA; PALHARES, 2005, p.29).

Corsino (2009) também aponta que o RCNEI, nega a especificidade da infância. Segundo o autor, “[...] a forte presença do modelo do Ensino Fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo, etc)” (CORSINO, 2009, p.39). Nesse aspecto, a maioria das propostas curriculares não considera as especificidades das crianças menores de três anos, sendo essas propostas elaboradas pela maioria das instituições dentro do que é pensando para os que têm idade acima dessa.

Para Siller (2005), mesmo com os avanços assegurados em lei, a Educação Infantil ainda tem o problema do financiamento. Esse autor aponta que, “[...] com a Emenda Constitucional nº 14 e com a implantação da Lei nº 9.424, de 1996, que dispõem sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF⁴²” (SILLER, 2005, p.79). Entende-se que o direito da criança de zero a

⁴² Válido destacar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF foi utilizado, em especial, no Ensino Fundamental. O objetivo principal desse fundo é promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa desse nível de ensino, como também para valorizar os profissionais do magistério que estavam em efetivo exercício. Assim, a criação desse fundo teve o

cinco anos à Educação Infantil tornou-se ainda mais ameaçado, isto é, o fundo, que foi criado a partir dessa emenda, se caracterizou pela definição de parâmetros para a redistribuição de recursos destinados ao atendimento das necessidades somente do Ensino Fundamental.

Esses recursos são oriundos de contribuição dos próprios Estados e Municípios, pois cabe a esses destinarem os repasses necessários, bem como devem assumir a responsabilidade de executar esses recursos em favor do Ensino Fundamental. Assim, observa-se que não foram especificados, nessa emenda, os recursos destinados para a Educação Infantil.

O autor identifica que, com a aprovação dessa lei, ficaram reservados para o fundo 15% dos recursos orçamentários destinados ao Ensino Fundamental. O restante se constitui em 10% para os Municípios a ser destinado prioritariamente, mas não somente à creche e pré-escolas. Conforme disposto no Plano Nacional de Educação, em relação à Educação Infantil, esses recursos,

Judiciosamente aplicados, serão suficientes para a melhoria do sistema atual naqueles municípios economicamente viáveis, isto é, que contam com recursos próprios além dos provenientes das transferências. Há, entretanto uma imensa maioria de municípios pobres, para os quais os recursos serão insuficientes. Por essa razão, não só é indispensável a continuidade da colaboração que vem sendo prestada por organizações não governamentais, mas é igualmente imprescindível a priorização da oferta da assistência financeira e técnica da União para os municípios de menores recursos, utilizando, de forma integrada, no caso das creches, recursos provenientes dos órgãos governamentais envolvidos com saúde e assistência social (SILLER, 2005, p.79).

Os direitos das crianças foram conquistados na Constituição Federal de 1988, ficando o Estado e o Município com o dever de se responsabilizarem pela Educação Infantil, o que foi disposto de maneira clara na Carta Magna brasileira. Entretanto, compreende-se que os recursos financeiros no percentual de 10% destinados para os Municípios aplicarem não como prioridade, mas também nas creches e pré-escolas, são considerados um percentual muito baixo para aqueles municípios desprovidos de recursos suficientes para se manterem.

intento de manter os alunos nas redes públicas estaduais e municipais, mas também para a melhoria da remuneração do magistério, especificamente, onde os salários praticados estavam baixos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, bem como pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o País, exceto, no Pará, onde a implantação ocorreu em julho de 1997, por força de lei estadual nesse sentido. O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006. No ano de 2007, o fundo foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, tendo sido regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Cerisara (2002) revela que a leitura da versão final do RCNEI aponta para a falta de maturidade na área da Educação Infantil em relação a sua especificidade, fazendo-se necessário um amadurecimento da área. O RCNEI não é obrigatório, ou seja, “[...] nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo” (CERISARA, 2002, p.339).

Essa autora indica como orientação nacional as “Diretrizes Curriculares Nacionais”, que apresentam maior clareza nas propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Essas diretrizes são de uso obrigatório e são expressas da seguinte maneira:

Art. 6º - As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 8º - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação, em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização (BRASIL, 2009.p.19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil estabelecem objetivos gerais, diferentemente, do RCNEI, “[...] sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI”. (CERISARA, 2002, p.339). Ao estabelecer princípios éticos, políticos e estéticos, esses orientam os objetivos, os conteúdos e a avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Esses princípios passam a contemplar a formação da criança de maneira integral, de modo que as instituições escolares assumam a autoria desses projetos. Ainda, os referidos princípios permitiram a autonomia das instituições para selecionar os projetos educacionais pedagógicos e, assim, contribuir para o trabalho coletivo que envolve as famílias e todos que compõem a escola.

Com isso, faz-se observar que o RCNEI foi publicado antes das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Do ponto de vista da legislação educacional, a Constituição de 1988 foi responsável por assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a

liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a justiça e a igualdade nas diferentes áreas, diferentes serviços e diferentes direitos à educação. Em seguida, foi definida uma legislação própria para a Educação Infantil por meio da LDB DE 1996, cabendo a ela definir até onde as escolas poderiam ir e o que elas deveriam fazer em nível Federal, Estadual e Municipal em relação às suas obrigações e quais são as diferentes competências desse nível de ensino, bem como as competências para articulação de maneira que se tenha um país democrático.

Em sequência, deveriam ter sido criadas as Diretrizes Curriculares da Educação, em específico, para a Educação Infantil, as quais se constituiriam em indicações gerais a serem observadas na organização de propostas pedagógicas da Educação Infantil. E ainda, as crianças foram consideradas como sujeito histórico e de direitos perante a sociedade e não mais como estorvo ou resíduo do trabalho da mãe. São esses, por exemplo, direito à saúde, à educação, à brincadeira, ao respeito às suas diversidades de credo e de etnia e às origens (indígenas, pardo, branco, afro-descendentes, japonesas, judias, católicas, evangélicas.). Visto dessa forma, as Diretrizes são caminhos a trilhar na educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2009, p. 11).

O RCNEI foi produzido em 1998 como referencial curricular nacional, de competência Federal, para que todos os Estados e Municípios organizassem suas redes de ensino e suas escolas de acordo com essa referência, ou seja, do ponto de vista do conceito de desenvolvimento numa perspectiva sócio-histórica, sociocultural, socioconstrutivista. Nesse sentido, as crianças são consideradas como plurais e não apenas a partir de um conceito único de infância. Diversas áreas de conhecimento devem ser garantidas por meio do RCNEI para que as crianças aprendam (Conhecimento de Mundo: linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, artes, música, etc, e do ponto de vista da formação da identidade.).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil foram criadas em 2009, devendo elas serem seguidas pelas escolas, pois têm força de lei que se constitui como norma e padrão de pré-requisito para uma série de coisas, como, por exemplo, ao ser realizado um projeto de

currículo, esse tem que seguir as referidas Diretrizes. Portanto, um projeto de currículo não pode ser feito sem seguir as Diretrizes e defender completamente o que se considera uma oposição a ela. Nesse aspecto, as Diretrizes trabalham com a ideia de convivência, de identidade, propondo também o desafio de pensar numa equidade de oportunidades relacionadas a oferecer maiores oportunidades para as crianças em ambientes menos estimulantes.

Isso “implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, por meio de práticas tidas como recursos para promoção de equidade de oportunidades educacionais para as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência na infância (BRASIL, 2009, p. 17).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas neste estudo, percebe-se que, por volta de 1980, ocorreu maior preocupação em priorizar um atendimento para as crianças de 0 a 5 anos. O ato de cuidar passou a ser integrado ao ato de educar, e isso desencadeou, na década de 1990, o surgimento de um currículo para a educação infantil. Em relação às desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira, é possível compreender que as crianças estão inseridas em diferentes classes sociais, como também são caracterizadas pelos diversos graus de valorização da infância pelo adulto, no que diz respeito às condições econômicas, sociais e culturais. Isso se reflete no que será pensado para a formação dos professores e para as políticas educacionais brasileiras.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram uma nova concepção de infância. Por meio dessas leis, a criança foi considerada como sujeito de direito. A Educação Infantil passou a ser dever do Estado, cabendo-lhe prever e garantir educação para todos. Com essas propostas transformadas em lei, viabilizou-se a superação de atendimento educacional ligado aos órgãos assistenciais.

Identifica-se que a LDB nº 9.394, de 1996, deixou a desejar ao não explicitar os recursos financeiros necessários para a Educação Infantil. Assim, o Estado reduziu a sua intervenção, provocando o aumento da iniciativa privada. O atendimento voltado para as crianças em creches e pré-escolas, mesmo com as leis vigentes, foi direcionado para o assistencialismo em virtude da falta de recursos e estrutura necessários para prover os cuidados e a educação das crianças. Assim, houve uma enorme contradição em relação ao que a lei prevê e o que realmente acontece nas práticas sociais.

De acordo com Gennari (2001), a década de 1990 representou um período de grandes transformações na sociedade brasileira, tendo em vista a influência da globalização. O país adotou medidas governamentais pautadas na ordem econômica neoliberal, que se constitui em um novo liberalismo. Tendo como base o capitalismo desde seu princípio, esse período se caracterizou por promover o individualismo entre as pessoas e uma maior liberdade de abertura de empresas.

Na prática do Estado Neoliberal, ocorre uma redução dos gastos públicos em educação, saúde, habitação, enfim, da seguridade social. Em consequência disso, a educação passou a ser tratada com cuidados apenas pelo interesse de uma minoria. As escolas particulares, nesse contexto, são priorizadas como as melhores, para que todas sejam aceitas

pela população. A escola passou a se equiparar a um fast food, isto é, “[...] o que unifica os McDonalds e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (GENTILI, 1996, p. 29).

Nessa perspectiva, as escolas são transformadas em empresas, com estratégias competitivas para atuar no mercado de trabalho que visam, exclusivamente, ao lucro. Dessa maneira, o neoliberalismo se caracteriza por considerar a prosperidade do mercado. De fato, na própria configuração do mercado, é que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. E é nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza, pelo contrário, atua, intensificando-as.

Embora este estudo tenha identificado que grande parte dos conteúdos dos RCNEI negam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, esse documento traz questões importantes quanto ao uso da música, artes, entre outros, que, muitas vezes, não são contemplados nas escolas de Educação Infantil devido a seu caráter assistencialista e pela falta de estrutura e recursos necessários. É pertinente salientar que o RCNEI foi o primeiro documento (currículo), em âmbito nacional, a dar importância para a Educação Infantil, o que representou um avanço nessa área. Com o surgimento do referencial, esse proporcionou que a Educação Infantil fosse vista como educação e não apenas como o ato de cuidar.

O RCNEI pode ser compreendido, também, como um documento que orienta para a necessidade de uma nova formação de professores, com conhecimentos mais profundos, de modo que esses profissionais possam trabalhar os eixos de experiências de maneira integrada com vistas a superar o ensino organizado por diferentes disciplinas, subentendendo-se, assim, que esse propõe relações dinâmicas entre elas. De fato, existe a preocupação em conduzir a estrutura e organização dos currículos do Ensino Fundamental, Médio e Superior para as crianças da Educação Infantil.

Faria (2007) explica que ocorre uma ausência da formação específica de professores (as) para atuar em creches e em pré-escolas como primeira etapa da educação básica. Nessa direção, os cursos de pedagogia, assim como os cursos de magistério, formam professores (as) para ensinar, no sentido de formar professores para atuarem como transmissores de conhecimentos, ou seja, sem que haja questionamentos e indagações que desenvolvam o raciocínio integrado.

Compreende-se que os cursos de formação, muitas vezes, não favorecem discussões e reflexões que permitam relações integradas que possam propiciar melhor entendimento do

contexto social, econômico, político e cultural, do qual todos que compõem o espaço de formação fazem parte.

Dessa maneira, não é insignificante que a LDB denominou essa etapa da educação como básica, e não ensino básico para a Educação Infantil. Para a autora supramencionada, a educação, por exemplo, do ensino fundamental, não deve estar centrada apenas na aula, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem. Já a Educação Infantil deve procurar também se centrar na experiência infantil, no processo, e não no resultado.

O RCNEI constitui-se em um material que também pode servir para os professores refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições públicas de educação. Cabe aos profissionais da educação buscar continuamente questionamentos e debates, por exemplo, sobre o termo, a integração e o sentido atribuído nos referenciais curriculares, como, também, para uma melhor compreensão do documento. E, especificamente, procurar melhor entendimento dos Âmbitos de Experiência presentes nos Volumes II e III do RCNEI, com a finalidade de melhor trabalhar a integração dos conteúdos e como uma possibilidade de amenizar as dificuldades para se colocarem em prática as propostas.

Cerisara (2002) aponta a importância de se refletir sobre as políticas de Educação Infantil, ou seja, se essas têm de fato assegurado a expansão da Educação Infantil e o fortalecimento da nova concepção de infância presentes nos documentos oficiais que o MEC elaborou no início da década de 1990. Também, se, em nível nacional, existem outras propostas além das diretrizes e dos referenciais, e, ainda, em nível local, se as propostas de formação têm garantido resultados que proporcionem avanço da escolaridade e da carreira, o que acontece em poucos municípios.

Para essa mesma autora, em relação às ações do MEC, faz-se necessário questionar se essas têm sido mínimas, seja pela pequena quantidade de recursos destinados aos municípios para a educação ou pela possibilidade de a liberação dos recursos não provocarem mudanças na carreira e no salário docente. No que tange à política nacional de formação de profissionais da Educação Infantil, essa autora indaga “[...] se apenas é praticada a compra e venda de pacotes onde o MEC é o principal intermediário” (CERISARA, 2002, p.07).

Torna-se relevante destacar, a partir deste estudo, a necessidade de os profissionais da educação buscarem continuamente maior clareza das políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil. Importante, também, que esses busquem analisar as relações de poder que permeiam a construção de uma determinada proposta para a educação, bem como refletir e questionar as causas que possibilitaram a aceitação de uma determinada proposta em

detrimento de outra, e sobre a importância de assumirem maior comprometimento com os direitos inerentes às crianças da Educação Infantil.

Os profissionais da educação e todos que compõem o espaço escolar, inclusive, as famílias das crianças, podem e devem considerar o ambiente escolar enquanto espaço de educação que precisa respeitar as diversidades, condições e limites de cada criança, tornando-se fundamental o cuidado ao planejar esse espaço para o desenvolvimento das crianças. Para isso, é muito importante que se tenha noção de como é pensado o currículo e as políticas públicas das escolas de Educação Infantil e, também, como os professores articulam sua prática.

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as concepções de infância nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a criança no país. Compreende-se que, de 1960 até o final do ano de 1980, o atendimento voltado para a infância brasileira teve uma finalidade assistencialista. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos da criança brasileira foram garantidos, como a educação e o cuidado.

Esleveu-se o documento do RCNEI como fonte de análise em relação aos aspectos elencados acerca da infância e das políticas educacionais brasileiras voltadas para a criança. Em específico, objetivou-se identificar e analisar a concepção de infância e a função da educação infantil presentes nos documentos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI.

Considerou-se esse documento como fonte de análise no contexto do problema levantado neste estudo, com a finalidade de verificar se esse documento propôs algum tipo de ação para solucionar e superar questões da Educação Infantil referentes à pré-escola ser marcada por antecipar o seu ensino. Assim, este estudo visou a identificar se o documento RCNEI garante as especificidades da Educação Infantil.

Após a contextualização teórica das concepções de infância no decorrer do tempo, foi possível relacionar e evidenciar o problema de identificação da concepção de infância nas políticas educacionais brasileiras. Compreende-se que as crianças tiveram a garantia de seus direitos no que tange ao atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, no Brasil, perante a sociedade, somente após a promulgação da Constituição de 1988 e a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. A partir daí, a Educação Infantil passou a ser tomada como direito de todos e dever do Estado com a educação e a família. Portanto, nesse momento, reconheceram-se os direitos da infância e da educação infantil com o intento de superar os velhos padrões assistencialistas de educação.

Já com a LDB nº 9.394/96, houve regulamentação de alguns direitos garantidos na Constituição de 1988, enaltecidos no ECA, em 1990. Assim, os direitos das crianças pequenas foram reconhecidos, como também o acesso à Educação Infantil. Essa Lei tornou possível uma legislação educacional para as crianças de 0 a 5 anos. Nesta pesquisa, também buscou-se entender se os RCNEI garantem as especificidades da Educação Infantil. Para tanto, foi feita uma análise acerca das concepções de infância e a função da educação infantil no referido documento.

A concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI se apresenta como uma fase diferente daquela do adulto, visto que esse documento enaltece aspectos considerados específicos da infância, como ocorre com as brincadeiras, jogos, educação. Considera-se a infância como o tempo das crianças e de suas especificidades. Pode-se afirmar, dessa maneira, que o RCNEI preconiza a existência de várias e diferentes concepções de infância. Portanto, busca-se, ao longo do documento, em específico, em seu Volume 1, analisar se as crianças são concebidas pela valorização de suas especificidades ao serem caracterizadas como diferentes dos adultos.

Todavia, o texto do RCNEI explicita uma imagem de criança mais autônoma e independente. Também, pode ser observado um discurso sobre a infância e a criança que sugere algumas contradições. Assim, o documento revela características da criança que se assemelham com os adultos, ou seja, dificulta o entendimento das diferenças entre adultos e crianças. Essas características abarcam competências e aptidões idênticas às dos adultos. Além disso, constata-se que essas questões relativas a essas diferenças foram explicitadas de forma confusa no RCNEI.

O documento se refere à criança, por exemplo, por meio do uso de expressões como ponto de vista, autonomia, independência, iniciativa, entre outras, ou seja, elementos que se aproximam mais do mundo do adulto, e não do mundo da criança. Presume-se que esses aspectos sugerem uma adequação das características dos adultos para serem utilizados e estabelecidos para as crianças, uma vez que o documento indica atribuir às especificidades da infância, mas, ao mesmo tempo, aponta características que nivelam adultos e crianças.

Esse discurso pode indicar um desvio da atenção das condições reais e de possibilidade das crianças, ou seja, mascara uma realidade permeada pelas desigualdades sociais, visto que diversas crianças brasileiras se encontram em situação de desvalidas e têm acesso a escolas com infraestrutura inadequada, dentre outros aspectos. Dessa forma, observa-se que o RCNEI foi elaborado num momento de reestruturação do Estado como, por exemplo, no provimento dos direitos sociais.

Nesse aspecto, o discurso presente no RCNEI e o contexto de elaboração das políticas públicas na década de 1990, no Brasil, possuem relações que podem ser identificadas com as reformas dos sistemas educacionais realizadas em diversos países da América Latina, as quais assumiram características idênticas no que tange à elaboração dos documentos curriculares para os vários níveis de ensino, inclusive, da Educação Infantil.

Além disso, houve o reconhecimento dos direitos da infância e da Educação Infantil, ou seja, ocorreu uma busca pela superação dos velhos modelos assistencialistas de educação. As organizações internacionais tiveram o papel de impulsionar a aceitação de critérios semelhantes nas definições curriculares em relação ao processo de reforma educacional desses países. Sendo assim, foi possível identificar que o RCNEI, elaborado pelo MEC, se constituiu em um instrumento de divulgação de um discurso caracterizado por um eixo que não foi discutido com a sociedade brasileira.

Ao passo que o RCNEI visou a respeitar a diversidade e a pluralidade da sociedade brasileira, esse documento se instituiu como uma proposta aberta e flexível e não obrigatória, mas que contribuísse para o respeito aos direitos das crianças brasileiras. Ainda, o RCNEI se apresentou como uma proposta não obrigatória e, ao mesmo tempo, foi inserido como uma proposta única para as instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, o MEC tratou de condicionar as secretarias municipais de educação, no âmbito da educação pré-escolar, vinculando o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Resolução/FNDE/CD/Nº 011 de 20/04/2005) à efetivação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de acordo com a carta do MIEB (2001).

Em relação ao construtivismo presente no RCNEI, estão presentes no documento as teorias de Piaget, Vigotski e Wallon. Conforme Arce (2001), Vigotski foi utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos. A teoria de Piaget foi tratada como aquela do desenvolvimento cognitivo, e Wallon, como responsável pelo lado afetivo, isto é, pelo desenvolvimento do eu da criança. Os trabalhos de Vigotski, em específico, as suas teorias, são apresentados pela não vinculação com o interacionismo e o construtivismo, ou seja, esses preceitos têm caracterizado o psicólogo russo como aquele que traria o social para o construtivismo e para a escola.

Essa mesma autora permite identificar que ocorre um intenso reducionismo dos conceitos de social e de interação, reduzidos a simples deduções oriundas do senso comum. Assim, as teorias de Vigotski são sugeridas para o interacionismo-construtivista, isto é, seria o mesmo que suscitar o social para essa corrente.

Todavia, “uma leitura atenta de Vigotski revela que, apesar de tratar da questão da intersubjetividade, ele nunca reduziu o social a isso”. Para esse autor, a interação entre subjetividades era sempre uma interação historicamente situada, ou seja, divulgada por produtos sociais, desde os objetos até mesmo os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos na sociedade (ARCE, 2001, p. 279).

Ainda conforme Arce (2001), as orientações e a própria definição de construtivismo no documento do RCNEI deriva dos estudos de Coll⁴³, o qual declara que a união de teorias de diversos autores, como Vigotski, Piaget, Wallon, entre outros, apesar de diferentes, podem ser associadas. Todos esses autores consideram a construção do conhecimento e a intervenção pedagógica como capazes de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa abundante série de situações e circunstâncias, como, por exemplo, o aluno aprender a aprender.

Importa destacar que os textos de Coll foram fixados nos documentos das reformas espanholas e foram reproduzidos no texto preliminar do RCNEI, permanecendo na versão definitiva desse documento, de modo a utilizar os conteúdos e sua divisão em: atitudinais, procedimentais e conceituais do RCNEI. De fato, o documento do MEC não evidencia a autoria dessas ideias e, assim, impede o professor de consultar as teorias desses autores.

Na visão de Arce (2001), a questão relacionada à descontinuidade que marca o documento referente às políticas para a Educação Infantil reflete o fato de essas políticas terem sido programadas pela gestão anterior da Coordenadoria de Educação Infantil – COEDI, a qual foi substituída pela Secretaria de Educação Fundamental. A desconsideração dos preceitos que foram produzidos em conjunto com a comunidade acadêmica e docente, realizado pela Coedi, pode ser visto na página 43 do livro: *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*, produzido pela Coedi, em 1996. Esse livro tinha o objetivo de mapear e desenvolver uma metodologia de análise para as diversas propostas pedagógicas e curriculares que estavam vigentes nas secretarias de educação dos estados e municípios do Brasil.

⁴³ De acordo com Duarte (2000), César Coll Salvador foi um dos principais coordenadores da reforma educacional da Espanha. Também foi consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. Portanto, a reforma educacional brasileira, realizada no ano de 1990, foi pautada e executada no mesmo modelo das reformas Espanholas sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona. Representante do construtivismo Espanhol, em relação à questão do currículo, ele tratou de caracterizá-lo como de caráter prescritivo com um forte apelo ao senso comum que determinou o sucesso da ênfase dada por Coll ao como fazer.

O Coedi constatou que a maioria das propostas de vários Estados e municípios brasileiros, em 1996, concebiam a criança como um ser social, psicológico e histórico. Tinha no construtivismo a maior referência teórica, indicativo do universo cultural das crianças como ponto de partida para o trabalho, bem como defendia-se uma educação democrática e transformadora da realidade com o objetivo de formar cidadãos críticos.

De todo modo, foram encontradas diversas divergências entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Pode-se afirmar ainda que não foram evidenciadas as formas que possibilitam as articulações entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento. No que se refere à tentativa de tornar mais explícita uma possível forma de articulação entre os preceitos elencados na frase anterior, o RCNEI relacionou objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, numa perspectiva de operacionalizar o processo educativo.

Assim, o documento da Coedi, de 1996, não apresentou uma conclusão sobre os pontos negativos ou fracassos das propostas propagadas pelas secretarias de educação estaduais e municipais. Além disso, esse documento não apresentava concordância com a ideia do construtivismo enquanto predominante e como principal solução para os problemas educacionais. Nesse sentido, a Coedi chegou a contestar se o construtivismo seria a melhor saída para resolver os problemas referentes à educação. Diante disso, o RCNEI encerrou esse debate e considerou o construtivismo de fundamentação mais versátil e avançada em termos educacionais. Para Arce (2001), o documento do RCNEI

[...] refere-se a uma confusão de perspectivas na definição do termo construtivismo de algumas propostas, que ocasionaria a colagem de autores de diversas e distintas correntes de forma indiscriminada. Parece-nos que a definição de construtivismo presente no RCNEI atende a esta justaposição e, portanto, não inova, não traz nada de diferente em relação ao que pode ser constatado no dia-a-dia das escolas; esse documento apenas torna esta confusão oficial e hegemônica. O documento de 1996 evidencia muito bem que este tipo de proposta não serviu para solucionar, nem ao menos amenizar os problemas encontrados nas escolas, ao contrário, imposto de forma arbitrária a profissionais treinados em serviço, gerou a multiplicação de chavões e a busca desenfreada por receitas que facilitassem a adoção de tais concepções, não compreendidas pelos professores. (ARCE, 2001, p. 276).

Por fim, percebe-se que, o RCNEI não trata questões relacionadas ao respeito real às diferenças no que se refere à renda do país que se concentra cada vez mais nas mãos de poucas pessoas ocasionando o empobrecimento da maioria da população brasileira. Neste aspecto, manifestou-se o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação. Cujas principais intenções estariam em promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um

Currículo Nacional, bem como, estabelecer estratégias de formação para os professores de forma centralizada em âmbito nacional. Assim, o Estado posicionou-se de forma mínima em relação aos financiamentos e de maneira máxima no que se refere na definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos, e inclusive para a Educação Infantil.

No Volume III do RCNEI, as crianças são consideradas como sujeitos sociais que participam, desde o seu nascimento, de diferentes práticas sociais, de modo a interagir, interferir e sofrer interferências do meio em que vivem. Entretanto, o documento não indica em seu texto a inserção da criança em determinadas classes sociais. Ainda, o RCNEI não problematiza em seu texto acerca da dimensão econômica, ou seja, para a obtenção de um melhor entendimento da valorização do capital como fator fundamental para o desenvolvimento do país e das condições econômicas da maioria das crianças na sociedade, no que se refere às décadas de 1980 a 1990.

Observa-se, também, que o RCNEI contempla a criança como um ser único em todas as suas dimensões, ao serem identificadas não apenas como um ser social capaz de adquirir conhecimentos e dotada de caráter afetivo, mas vista como um ser completo, tomado por um conjunto de elementos que o compõem. Nota-se, ainda, a concepção de Educação Infantil e infância atrelada a esses preceitos para o estabelecimento e a efetivação da Educação Infantil que contemple todas essas dimensões. Nesse caso, a Educação Infantil, nesse documento, tem como principal função a de promover o desenvolvimento integral das crianças no que tange a seus aspectos físicos, éticos, afetivos, cognitivos, entre outros.

Constata-se que o RCNEI assume uma postura em relação à Educação Infantil pautada nas definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, de 1996, conforme prescreve o Título V do Capítulo II, Seção II, Artigo 29, tendo a primeira etapa da educação básica o propósito de estabelecer o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Verifica-se, ainda, que o RCNEI considera superar a questão referente ao caráter assistencialista da Educação Infantil no Brasil em função das crianças que se encontram desvalidas socialmente.

Nessa perspectiva, o documento considera também que a concepção educacional no Brasil era marcada por características assistencialistas, tendo sido delineada, no texto, uma concepção de Educação Infantil contrária, bem como suscitado um novo sentido para esse nível de ensino de 0 a 6 anos de idade.

No tocante ao questionamento deste estudo, a análise demonstrou que o RCNEI ressalta em seu texto uma nova concepção de Educação Infantil, visto ter assumido as especificidades das crianças no que se refere aos aspectos afetivo, emocional e cognitivo.

Além disso, o texto considera a revisão das concepções sobre a infância no seu aspecto legal, das obrigações da sociedade e do que compete ao Estado quanto a prover as crianças pequenas para sanar as suas dificuldades.

Porém, o documento revela não se importar em atender os direitos das crianças, pois entende-se que esse tenta camuflar a situação em que grande parte das crianças brasileiras se encontra por não apresentar e discutir diversas questões, como, por exemplo, trabalho infantil, tráfico de drogas, que domina as favelas das cidades grandes, falta de recursos para a Educação Infantil, prostituição infantil, infraestrutura inadequada das escolas, falta de materiais diversos para as escolas, entre outros.

Entende-se, ainda, que a concepção de educação assistencialista explicitada pelo RCNEI busca superar uma concepção marcada por uma suposta divisão desse conceito em dois elementos contrários, os quais permearam diversas análises sobre as instituições de Educação Infantil, isto é, foram qualificadas como assistenciais ou educacionais.

Ao longo do tempo histórico da pré-escola no Brasil, de 1930 a 1980, essa foi caracterizada por uma transição, devido ao atendimento voltado para as crianças se configurar como assistencial. A assistência voltada para as crianças, nesse período, tinha caráter médico, tendo em vista a realização de ações de cunho sanitarista, nutricional e social como parte do plano educacional. Faz-se necessário questionar e discutir quais iniciativas de fato poderiam ser denominadas como educacionais a ponto de se diferenciarem das demais.

Logo de início, passou por uma fase médica, em seguida, por uma assistencial e, ao chegar à década de 1980, uma fase educacional, compreendida como melhor e mais acertada em relação aos outros elementos direcionados para o atendimento das crianças. Com isso, a Educação Infantil de caráter assistencialista foi considerada pela sua superação mediante a junção de funções como o ato de educar e cuidar nas instituições destinadas às crianças a partir da Constituição Federal de 1988.

De acordo com Kuhlmann (2010), a vinculação administrativa aos órgãos de assistência constitui-se um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista. Esse tipo de órgão foi caracterizado, desde seu início, como exclusivo aos pobres que, por assim o serem, não tinham e não teriam condições de educar adequadamente seus filhos. Assim, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser identificado como necessário para superação de um obstáculo.

A partir de se considerar a creche como parte do sistema educacional do país, essa deixou de ser oferecida como alternativa para os pobres incapazes, isto é, foi introduzida

como complementar à ação da família para que pudesse se tornar uma instituição legítima, e não como uma simples instituição de eficácia momentânea. A autora supracitada também indica que não é por isso que as instituições se tornam educacionais, visto que essas sempre o foram e continuarão sendo, independentemente, do lugar em que serão instaladas. Dessa maneira, a transição para o sistema educacional não significa de maneira alguma a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.

Esses preconceitos são reforçados por opções políticas necessárias, por exemplo, em virtude da necessidade de manter a prioridade de atendimento às crianças de famílias mais necessitadas nessas instituições. Nesse aspecto, o motivo não estaria na incapacidade das famílias, como sugerem as propostas preconceituosas do documento sobre o Plano Nacional de Educação, mas porque existe uma dívida social que deve ser paga, requerendo essa priorização, ou seja, cabe a população brasileira solicitar e obter o direito de todos a uma vida digna. Bem como, não apenas se submeterem, por exemplo, a campanhas políticas enganosas cujo principal objetivo estaria na promoção dos candidatos a eleição do cargo em que pretendem ser eleitos.

Além disso, as escolas públicas brasileiras foram desvalorizadas devido a um imenso descaso de sucessivos governos. O sistema educacional tornou-se exclusivo para a educação dos pobres. Assim, houve a mudança de creches e pré-escolas assistencialistas para um sistema exclusivo para as crianças desvalidas, o que não alterou as concepções educacionais. Portanto, a pedagogia, no caso brasileiro, se caracterizou pela sua submissão ao sistema educacional e não apenas à educação infantil.

[...] os que defendem a continuidade da educação assistencialista, o argumento administrativo da falta de verbas para a educação infantil em nome da prioridade ao ensino fundamental, sugerindo que os defensores da educação infantil seriam visionários a supor a fácil universalização do atendimento, sem consciência das dificuldades financeiras de nossa nação. [...] o pertencimento ao sistema educacional não implica necessariamente universalizar o atendimento a toda a população de zero a seis anos de idade. O ensino fundamental é aquele obrigatório a todos, as demais modalidades atenderiam as parcelas da população que as demandassem (KUHLMANN, 2010, p.186-187).

De fato, o governo brasileiro se caracteriza pela cobrança de taxas adicionais à população brasileira, cuja intenção remete a recompensar o capital especulativo internacional por meio de juros exorbitantes. Dessa maneira, os investimentos na educação constituem-se como indefinidos devido à disputa pelo remanejamento dos modestos recursos entre as várias

modalidades de ensino. Nesse sentido, a educação infantil tornou-se responsável pelo desvio de verbas que deveriam ser destinadas, prioritariamente, para o ensino fundamental.

As propostas curriculares estabelecidas a partir da década de 1980 referendam a integração das funções de educar e cuidar, sem que haja o favorecimento de uma sobre a outra, para que as necessidades e interesses das crianças sejam supridas. Nessa perspectiva, essas propostas se baseiam em concepções de desenvolvimento infantil que visam a situar a criança no seu contexto social, bem como tratam o ambiente em que vivem de acordo com os elementos culturais que as caracterizam e no contexto das interações que são estabelecidas junto com os adultos, demais pessoas e espaços que as cercam.

Esse também é um período caracterizado não mais pela falta de noção de cuidados com a criança, mas por propiciar atividades conectadas em ações que busquem proteger e atender às necessidades das crianças em relação à alimentação, proteção, saúde, higiene e cuidados que estejam integrados ao ato de educar. Reconhece-se a Educação Infantil pela integração do ato de cuidar e educar como funções consideráveis e como meio de superar a diferença entre assistência e educação.

É interessante verificar, no que se refere a essa questão, que todas as crianças serão vistas como elemento potencial de ser atendido de acordo com as suas necessidades e com direito à educação, e não apenas as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Para isso, todas as instituições voltadas para as crianças pequenas deverão explicitar, de modo sucinto, seus objetivos e seu currículo. É importante destacar que os aspectos referentes ao ato de cuidar são retomados e direcionados aos objetivos educacionais, mas também deixam de ser contemplados como somente necessários à camada mais pobre da população infantil.

Kuhlmann (2010) permite identificar o fato de ter sido discutido um plano decenal para a educação somente no ano de 1997, ficando transparente o descaso para com os preceitos que tinham sido estabelecidos nas disposições transitórias da Constituição de 1988, ou seja, em seu Artigo 60, estava previsto que, no ano de 1998, o analfabetismo no Brasil estaria extinto e universalizado o ensino fundamental. Ocorreu que esse artigo foi vetado por meio da emenda constitucional do Fundo de Valorização do Magistério.

Nessa perspectiva, esse mesmo autor argumenta que os problemas educacionais estão ligados a questão administrativa do governo em suas várias instâncias, como também a fatores atrelados à dependência econômica do governo brasileiro ao capital internacional, sujeitando os brasileiros a darem continuidade a esse modelo lucrativo para os outros países à custa do trabalho da maioria da população brasileira. Para Kuhlmann (2010),

Diante desse contexto, de que adianta dizer que as creches precisam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais? [...] leva a uma acomodação da mesma concepção assistencialista anterior, ao sugerir que a sua superação iria ocorrer quando se substituísse assistência por educação. [...] que poderia afirmar, se refletisse ponderadamente, que na creche as crianças não precisam de cuidados, de assistência? (KUHLMANN, 2010, p. 188).

Nota-se que, a partir do momento que foi anunciado que as creches necessitariam se tornar educacionais foi deixado de lado os cuidados para com as crianças pequenas de 0 a 5 anos. Nesse sentido, percebe-se que os cuidados foram estabelecidos como secundários e de qualquer jeito, isto é, o educacional passou a ser considerado como uma atividade mais nobre em relação às tarefas referentes aos cuidados para com a criança. Por exemplo, a troca de fraldas dos bebês e entre outros cuidados.

Segundo Kuhlmann (2010), a Educação Infantil delineou um modelo escolarizante para as crianças pequenas de 0 a 5 anos, como também reorganizou o modelo para conceder uma educação de baixa qualidade em relação aos cuidados e a educação oferecida às crianças pobres. As instituições pré-escolares foram, historicamente, destinadas a prover uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres em relação ao atendimento, financiamento, infraestrutura e propostas curriculares específicas para a Educação Infantil e isso é que necessita ser superado.

A educação voltada para as crianças pequenas envolve o cuidado, ou seja, cabe às instituições de Educação Infantil o papel de educar e cuidar por meio de reflexões sobre as propostas e práticas educacionais para as crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, deve

[...] proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (BRASIL, 1994, p. 15).

No RCNEI, em seu Volume I, a Educação Infantil se apresenta como forma de superar a divisão entre assistência e educação no Brasil. Dessa forma, as situações de aprendizagem a serem oferecidas para as crianças, seja por meio de brincadeiras ou situações que ocorrem pela orientação do professor, deverão ser realizadas por meio do ato de cuidar e educar, como também devem suscitar condutas de forma integrada por parte das instituições escolares e de todos que compõem o meio institucional, para que ofereçam condições necessárias ao processo de desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, destaca-se que o RCNEI contempla o papel da Educação Infantil por meio da socialização das crianças, o que significa, quanto às atribuições das instituições

educativas, realizar uma função, tendo como foco promover a socialização de todas as crianças. A socialização é identificada pelo acesso das crianças aos elementos da cultura e da sociedade da qual fazem parte.

Para que essa função seja validada, faz-se necessária a integração de diversos elementos da Educação Infantil, no que tange às brincadeiras, cuidado e educação, com a finalidade de se estabelecer o desenvolvimento integral das crianças. Assim, torna-se primordial a ligação entre desenvolvimento integral das crianças e as atividades que serão desenvolvidas junto a elas.

É possível afirmar que a Educação Infantil deve assumir uma função de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Diante disso, faz-se interessante constatar que o RCNEI busca superar as concepções de Educação Infantil atreladas no assistencialismo e à escolarização⁴⁴ das crianças. Considera-se também importante destacar que foi possível identificar que “as crianças devem ser preparadas desde pequenas para o trabalho devido às exigências que são feitas para a primeira etapa da Educação Infantil que se justifica para que esta seja até mesmo o laboratório do aligeiramento na formação profissional” (ARCE, 2001, p. 269).

Segundo Kuhlmann (2010), as propostas de programação para a Educação Infantil, nos diversos Estados e capitais do país, estariam deixando de considerar o universo cultural da criança, ou seja, passaram a privilegiar o desenvolvimento cognitivo ao ser organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização. Sendo assim, o conhecimento e o desenvolvimento foram dividido em duas partes e, além disso, o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças foram desvalorizados. Resultado disso se traduz na antecipação da escolarização, não sendo esclarecidas as articulações entre atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada.

Nesse sentido, implica considerar que a educação passou a se fundamentar no utilitarismo e no individualismo visto como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho, uma vez que as políticas educacionais ditadas para a América Latina foram restringidas por órgãos como o Banco Mundial, Unesco e Unicef. Essas instituições promoveram princípios por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, no ano de 1990. Na conferência, foram definidas prioridades consideradas como

⁴⁴ Para Kuhlmann (1991), a escolarização é considerada, pelos educadores da Educação Infantil, como meio para compreender quão demasiadas são as obrigações e as tarefas direcionadas para as crianças, como leituras, escritas e cálculos contidos nas atividades estabelecidas para as crianças.

diretrizes a serem seguidas para a educação, tendo como eixo articulador as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Segundo Arce (2001), as Necessidades Básicas de Aprendizagem tiveram o propósito de determinar para as escolas como essas devem desenvolver no indivíduo a aprendizagem por meio do aprender a aprender, de modo que o processo de aprendizagem transitasse pela ação e a escolha dos conhecimentos, isto é, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo. Dessa maneira, a educação passou a ser sustentada por preceitos fundamentados no utilitarismo e no individualismo, considerada como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho. As necessidades individuais são enfatizadas como mais saudáveis e necessárias, sendo a característica necessária para o indivíduo achar seu lugar em nossa sociedade.

Como também, essa mesma autora citada anteriormente indica que, a educação passou a ser especificada pelas Necessidades Básicas de Aprendizagem para que obtivesse o seu bom êxito pelas atividades prática. Assim, passou a utilizar expressões nas instituições de ensino como aprender fazendo, aprender em serviço e aprender praticando. Enfim, as relações entre aprendizagem e conhecimento, que envolvem abstrações mais complexas, não fazem parte das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Os conteúdos escolares se reduzem a informações, instrumentalização das ações posteriores que demanda um saber imediato e útil para que as pessoas se tornem flexíveis e aptas a se adaptarem ao mercado. Assim,

Na educação básica, que deve ser oferecida a todos e garantida pelo poder público, o qual deve buscar a minimização dos custos por meio de parcerias com a comunidade, como garantia do princípio de equidade e qualidade. Após concluída a educação básica, o indivíduo está pronto para prosseguir sua educação no trabalho (ARCE, 2001, p. 261).

Esse documento também considerou a concepção de Educação Infantil ligada no desenvolvimento integral das crianças diante dos cuidados que serão estabelecidos para com elas. Entretanto, diversos pesquisadores e profissionais da educação não concordaram com a implementação do RCNEI, pois consideraram a proposta desse documento pautada na escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade. Para eles, o documento apresenta a utilização de diversos termos que se assemelham com o ensino fundamental.

Argumentou-se, também, sobre a elaboração do RCNEI pelo MEC, que esse foi divulgado sem ao menos ter sido discutido com a sociedade brasileira. Ainda, as preocupações desses profissionais da área da educação infantil estavam atreladas à publicação do RCNEI. Diversas questões foram levantadas e, entre elas, destacaram-se: se a proposta

desse documento poderia de fato atender à diversidade cultural brasileira; como respeitá-la; e se essa proposta contribuiria para respeitar os direitos das crianças brasileiras.

O RCNEI pode ser considerado como um documento que se apresenta como um avanço da Educação Infantil, pelo fato de procurar resolver e superar questões educacionais relacionadas à tradição assistencialista das creches e à antecipação do ensino das pré-escolas. Compreende-se que a antecipação de obrigações para as crianças pode reduzir a vivência de seu tempo da infância, bem como a falta de comprometimento do Estado com as condições de vida da maioria das crianças brasileiras.

Identifica-se que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direito após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Faz-se necessário atentar para o zelo dos direitos das crianças por meio de ações do poder público, uma vez que se constitui como necessário, por exemplo, ofertar vagas em creches e pré-escolas que atendam à demanda. Isso implica considerar como relevante a dimensão afetiva e os cuidados com os aspectos biológicos do corpo, da alimentação e dos cuidados com a saúde. Importante ainda é uma reflexão sobre como esses cuidados serão ofertados e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados para as crianças.

Dessa forma, necessária se faz a existência de razões para que se promovam melhorias na formação dos profissionais da Educação Infantil, assim como assegurar recursos específicos para a Educação Infantil como condições necessárias para viabilizar o atendimento ao direito da criança à educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2ª ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP, 2010.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCE, Alessandra. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001.
- ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de Infância**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, n.20, p. 107-120, 2002.
- NICOLAU, Maneta Lúcia Machado. A formação de Maria Montessori. In: ARCE, Alessandra (etal.). **Coleção memória da pedagogia, n.3: Maria Montessori: o indivíduo em liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 6-15.
- ARELARO, Lisete. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria. M; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP, 2000.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Presidência da República. **Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto nº. 62937/68**. Brasília: Presidência da República, 1968.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998, Vol. 1, 2 e 3.

BRASIL. **Parâmetros Ação: Educação Infantil.** Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.131.** Resolução CNE/CEB. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p.18. Emenda Constitucional nº 5, 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMARA, Sonia. **A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930.** Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, n.8, p. 159-180, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos.** Cadernos de Pesquisa, n. 106, p. 117-127, mar, 1999.

CAMPOS, Rosânia. **RCNEI e Educação Infantil: desencontros e confrontos. Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias?** UFSC, nº 5, Jan. Juh. 2002.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da Arte na Educação Infantil e Possíveis Conflitos entre Teoria e Prática.** Dissertação Mestrado. São Paulo, 2009.

CARVALHO, Eronilda.Maria.Góis. **Educação Infantil.** Bahia: EDUES, 2003.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização.** CADERNOS DE Pesquisa, 2001. P. 7-28.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (org.).

Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: São Carlos, SP: Editora da UFSCar. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. P. 19-49.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Campinas: Revista Educação & Sociedade, v.23, n.80, 2002. p. 326-345.

COMÊNIO. **Didáctica Magna.** Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1996. 4º ed.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, Carmem M; KAERCHER, Gládis. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Célio da. **Plano Decenal: Fundamentos, trajetória e alcance social.** Brasília, ano 13, jul. set. 1993.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **A Catédra Universitária no Brasil: persistência, mudança e desaparecimento.** Texto apresentado ao grupo de Trabalho “Educação e Sociedade no 18º Encontro Anual da ANPOCS”. Caxambu, 1994.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIDONET, Vital. **Representação da criança na sociedade brasileira.** In: MAGALHÃES, Antônio Rocha; GARCIA, Walter (org.). *Infância e desenvolvimento: propostas e desafios.* Brasília: IPEA, 1993. p. 7-39.

ARCE, Alessandra. *Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?* In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Alfabetização: Teoria e Prática.** In: *Cadernos Ideias, construtivismo em revista.* São Paulo, F.D.E, 1993. Disponível em: WWW.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/alfabetização_p105-113.pdf. Acessado em: 04/04/2015. p. 105-113.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Começar aos 6 anos de idade a escola de 9 anos pode significar uma profunda transformação na escola e no sistema de ensino.** *Pátio-Educação Infantil.* Ano V, nº 14, Jul/Out, 2007.

FONSECA, D. M. da. **O pensamento privatista em educação**. Campinas: Papirus, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil**, 2000.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo e a paixão de ensinar**. 1.ed-São Paulo:Publisher. Brasil, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. In: Cadernos Ideias, construtivismo em revista. São Paulo, F.D.E, 1993. Disponível em: WWW.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf. Acessado em: 04/04/2015. p. 33-39.

GENNARI, Adilson Marques; **Globalização, Neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90**. Pesquisa & Debate, SP, volume 13, n.1 (21), p. 30-45, 2001.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Em: SILVA, T.T. da. & GENTILI, Pablo. (orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. (org). **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILLI, Pablo. (orgs) **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, 1996.

GERMANO, José Willington. W. **Estado Militar e Educação no Brasil entre 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1990.

GOMES, Artur Moraes Amorim. **Os saberes e o fazer pedagógico**. Educa, Curitiba: UFPR, 2006, n. 28, p. 231-246.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **História, Estado e Educação: uma leitura sobre o Estado brasileiro (1971-2000)**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008. p. 145-165.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. **Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar**. Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, n.8, p. 265-288, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

HOBBSAWM, Eric. J. **A era do capital – 1848 – 1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IBARRA, David. **O Neoliberalismo na América Latina**. Ver. Econ. Polit. Vol. 31 nº 2. São Paulo, 2011.

- JUSTEL, Talita. **O RCNEI e a Pedagogia da Infância como divulgadores do ideário construtivista: uma análise teórica de suas concepções de criança, professor e conhecimento.** Cadernos da Pedagogia. Ano 1. Vol. 1. São Paulo: SP, Janeiro/Julho de 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko.Morchida. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko.Morchida. **Entrevistando Tizuko Morchida Kishimoto.** VIANA, V. (entrevistadora) Campinas: Revista de Educação, n.14, p.9-11, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko.Morchida. **Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar.** Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, n.8, p. 265-288, 2004.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KRAMER, Sonia. **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 1998.
- KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.** Pro-Posições, vol. 13, n.2 (38), maio/ago, 2002.
- KUHLMANN, Moyses Jr. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).** Cad. Pesp, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago, 1991.
- KUHLMANN, Moyses Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN, Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAMEGO, Valéria. **A Farpa na lira: Cecília Meirelles na Revolução de 30.** Record, 1996.
- LEME, Alessandro. A. **Neoliberalismo, globalização e reformas do Estado: reflexões acerca da temática.** Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Barbaroi, n ° 32. Santa Cruz do Sul. Jun. 2010. p. 1-34. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-65782010000100008&script=sci_arttext. Acessado: 02/03/2015.
- LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** Brasília: Revista brasileira de estudos pedagógicos, p. 255-272, n.65, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola.** (p.127-176) In: GHIRALDELLI JR, P. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. **Globalização, Pós – Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGGIONI, Nadia de Fátima. A Descentralização/ Municipalização da política de assistência social e o conselho de assistência social enquanto atores do controle social. 2007. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. In: JOVCHELOVITCH, Marlova. **Assistência Social: conceitos básicos**. Cadernos de textos. Brasília, CNAS, p. 07-12, 1995.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil: um estudo de caso**. Trad. Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDU FJF, São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MORAES, C.S.V. e MINTO, César A. **Políticas governamentais para a educação em tempos de neoliberalismo**. Cadernos Adusp, 1. São Paulo, 1993. p. 7-15.

MORAES, R. C. C. **As incompatíveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nas marcas do neoliberalismo**. In: N. Krawczyk, M. Campos e S. Haddad (orgs.). O cenário educacional latino-americano no limiar do Século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa**. In: KRAMER, S. (Org.). Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **L. S. Vygotsky: algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil**. In: Cadernos Ideias, construtivismo em revista. São Paulo, F.D.E, 1993. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/p.d.f/ideias_02_p_043-046_c.pdf. Acessado em: 04/04/2015.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Paulo César de. **Educação e Emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno**. Theoria: Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre, n. 01, p. 37-44, 2009. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edição0109/Educação_e_Amancipação.pdf. Acesso em: 03/02/2015.

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** (Declaração de Jomtien), 1990.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ Cláudia. **A educação infantil: uma questão para o debate.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina S. (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

PALHARES, Maria Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **A educação infantil: uma questão para o debate.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (orgs.). Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-18.

PERONI, Vera M. V. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90.** In: ANPED, 23, 2000. Anais. 7p. CD-ROM.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: Poder e conhecimento na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Iara Glória Areias. **O MEC e a reorganização curricular.** São Paulo: Perspectiva, n. 14, vol. 1, 2000. p. 94-97.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 30º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores, do Pátio Poder ao Pátrio Dever. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; Universidade de Santa Úrsula, 1995. P. 99-168.

RIZZINI, I. **Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a trajetória da assistência pública ate a Era Vargas.** p. 225-286 In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. (org.). **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis, 1999.

ROSS, Jurandy L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M.S & MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo.** Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v.3, nº 7, p. 165-178, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

- SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71.** Garcia, W. E. (org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. 3º ed. Rio de Janeiro: Mc Graw-Hill do Brasil, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 8. ed. São Paulo: Cortez e Editores Associados, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP, 2010.
- SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais.** Goiânia: Editora UCG, 1995.
- SILLER, Rosali Rauta. **A Educação Infantil na Perspectiva dos Direitos: garantia ou utopia?** Presença Pedagógica: V.11. n.66. nov/dez, 2005.
- SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; GOMES, Hennette Ferreira. **A importância da mediação para a construção de uma autonomia no contexto dos usuários da informação.** Inf & Soc: Est, João Pessoa. V. 23, nº 2, p. 33-34, maio/ago, 2013.
- SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Campinas: Unicamp, 2003.
- SPINILLO, Alina Galvão; Roazzi, Antônio. **A atuação do psicólogo na área cognitiva: reflexões e questionamentos.** Psicol. Cienc. Vol. 9, nº 3. Brasília, 1989.
- TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: L. de Tomasi; M. J. Warde e S. Haddad (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método do Ensino Intuitivo.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Cortez, 2010.
- VEIGA, Cynthia (Org.). **Historia da educação.** São Paulo: Ática, 2007. 328 p.
- VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional.** Caderno CEDES. Campinas: FE/UNICAMP, Nov. 2001, v. 21, n. 55, p. 9-29.
- VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.** Educação e Sociedade. Vol. 27

nº. 95. Campinas, May/Aug. 2006. p. 407-428. Disponível em: <
<http://www.cedes.unicamp.br>>

APÊNDICE A

Por não terem sido encontradas pesquisas, dissertações e teses produzidas relativas a esse documento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU investigou-se a produção pertinente ao documento em outras Universidades e Faculdades, no período dos últimos cinco anos, nos programas de Pós-Graduação brasileiros. Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico nos sítios eletrônicos disponíveis.

Em primeiro lugar, fez-se a leitura dos títulos na busca de que esses pudessem indicar alguma relação com o tema da presente pesquisa. Em segundo lugar, depois da primeira triagem, foi realizada a leitura dos resumos e da bibliografia de trabalhos encontrados que tinham alguma relação com os RCNEI. Em cada um desses trabalhos encontrados, foi observado quais eram os interesses temáticos e as opções teóricas adotadas.

Verificou-se que ainda são escassas as pesquisas que analisam os RCNEI, em especial, em relação à História da Educação Infantil que visem a tratar e compreender melhor a Concepção de Infância ao longo da história, no que tange a relacionar e, até mesmo, a fazer uma comparação das políticas educacionais voltadas para a criança no Brasil, com a intenção de entender como a infância foi concebida desde 1960 até o final da década de 1990. A seguir, encontra-se o resumo da pesquisa empreendida.

Quadro 1 - Relação de trabalhos pertinentes aos Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) produzidos em outras Universidades e Faculdades, no período dos últimos cinco anos, nos programas de Pós-Graduação brasileiros.

UNIVERSIDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	AUTOR (A)	TEMA	ANO	TIPO DE TRABALHO
Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física	Educação, Educação Física, Jogos, Brinquedos, Educação Física Escolar, Pré-Escola	PINTO, Ricardo Figueiredo	Educação Física na Educação Infantil: a realidade nas Secretarias municipais de educação de Belém-PA, Macapá-AP, Palmas-TO e Rio Branco-AC.	2000	Tese

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação	Educação, Infância	BUJES, Maria Isabel Edelweiss	Infância e maquinas	2001	Tese
Universidade Federal de Santa Catarina	Educação, Infância	FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes	A Infância de Papel e o Papel da Infância	2001	Dissertação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Psicologia	PEREIRA, Adalgiza Maria Alves	A Infância no Âmbito do Discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais	2004	Dissertação
Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Educação Escolar, Formação de Professores	SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso da	O Lúdico na Educação Infantil: Concepções e Práticas dos Professores na Rede Municipal de Campo Grande/MS	2006	Dissertação
Universidade Estadual de Maringá	Educação, Fundamentos de Educação	SILVA, Jani Alves da	Políticas Públicas para a Educação Infantil em Revistas Dirigidas: Uma Análise da Revista Nova Escola e Revista Criança na década de 1990	2006	Dissertação
Universidade Estadual Paulista	Educação, Ensino da Educação Brasileira	SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de	A Concepção de Criança para o enfoque Histórico-Cultural	2007	Tese

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação	Educação, Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico	ARRUDA, Tatiana Santos	O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil	2007	Dissertação
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Cultura, Organização e Educação	STAFFEN, Luciane Wayss	A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira	2007	Dissertação
Universidade Estadual de Londrina	Educação, Infância	PELZ, Lucy Durant Masquetti	A Educação Infantil no Contexto de uma Pré-Escola: Relato de Experiência como subsídio à Prática Pedagógica	2007	Dissertação
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Joaçaba	Educação, Ciências Humanas e Sociais	CAVASIN, Rosane França	A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI	2008	Dissertação

Universidade São Francisco	Educação, Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas	LEAL, Fabiana Rodrigues de Oliveira	Letramento e Numeramento no Currículo Oficial para a Pequena Infância: Problematizando Concepções no Referencial Curricular de Educação Infantil	2008	Dissertação
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação	Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação (Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça, Etnia e Juventude)	PAZ, Cláudia Denís Alves da	Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil	2008	Dissertação
Universidade Federal do Paraná	Educação, Escola, Cultura e Processos de Aprendizagem Escolar. Educação Matemática	MENDONÇA, Ida Regina Moro Milléode	Tomada de Consciência e Formação do Educador Infantil na Iniciação Matemática da Criança Pequena	2009	Tese
Universidade Estadual de Maringá	Educação, Infância	LOPES, Lindicéia Batista de França	Repercussões da Política Internacional na Política para Educação Infantil Brasileira após 1990	2009	Dissertação
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Educação, História da Educação e Historiografia	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo	Problematizando o uso de jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos	2009	Tese

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação	Educação, Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação	LOUREIRO, Alícia Maria Almeida	A Presença da Música na Educação Infantil: Entre o Discurso Oficial e a Prática	2010	Tese
Universidade Estadual de Londrina	Educação, Infância	PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira	Concepção de Corporeidade de Professores da Educação Infantil e sua Ação Docente	2010	Dissertação
Universidade Federal do Piauí	Educação, Infância	LIMA, Maria Carmem Bezerra	A Qualidade da Educação Infantil nas Representações Sociais de Professores da Primeira Infância	2010	Dissertação
Universidade do Vale do Itajaí	Educação, Políticas Públicas de Currículo e Avaliação	LOPES, Ariane	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Uma Proposta Integradora ou Interdisciplinar?	2011	Dissertação
Universidade Estadual de Ponta Grossa	História e Políticas Educacionais	MOLETTA, Ana Keli	Intelectuais e Educação Infantil (1994-1998)	2012	Dissertação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação, Infância	FERREIRA, Bruna Santos	Conteúdos na Educação Infantil: Tensões Contemporâneas	2012	Dissertação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Educação, Linguagem e Sociedade	BRUNO, Rosangela Sueli	Ensino da Leitura e da Escrita na Educação Infantil em Paranaíba/MS (1989 – 2006): Práticas de Alfabetização ou Letramento?	2013	Dissertação
Universidade do Estado de	Educação, Infância	MENDES, Rosane Penha	A Formação Continuada na	2013	Dissertação

Mato Grosso			Educação Infantil e sua Repercussão na Prática Docente		
Universidade Estadual de Londrina	Educação, Infância	GONZAGA, Rúbia Renata das Neves	Infância e Educação Infantil: Representações Sociais de Professores	2013	Dissertação
Universidade Federal do Paraná	Educação, Infância	CARVALHO, Thaís Regina de	Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC	2013	Dissertação
Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação	Educação, Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza	Educação Infantil e Currículo: O Lugar de Crianças, Famílias e Professoras no Currículo de uma Instituição de Educação Infantil de Imperatriz-Maranhão	2014	Tese

Fonte: UFC, UFP, UEL, UEM, UFMS, UFRG, UEP, UVI, UFP, UFMG, USP, UEM, UNB, USF, UOSC, UEP, UCDBC, UFSC, UFRGN, UNICAMP.

APÊNDICE B

Procura-se entender a concepção de infância no RCNEI, por meio da descrição dos princípios que norteiam os três volumes desse documento, a fim de explicitar como a criança é vista, identificar quais os temas que mais aparecem, quais os autores mais citados, quais as problemáticas que mais emergem, o que o documento prevê sobre a formação da criança, qual criança o documento se propõe a formar, de modo que essas categorias de análises contribuam para evidenciar a concepção relativa ao conceito abordado nesta pesquisa.

Dos Princípios dos Referenciais - Volume I

As crianças⁴⁵ de zero a seis anos são consideradas como aquelas que possuem especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Para que as crianças tenham um bom aproveitamento, essas devem contribuir para o exercício da cidadania que se pauta em princípios que, segundo o RCNEI (1998), são:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998, p.13).

A brincadeira é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar, relacionar-se, imaginar, expressar-se, compreender, confrontar, negociar, transformar-se, enfim, é a construção do ser. “O brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem”, pois “o simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si certo corte do real, certa representação do mundo” (KISHIMOTO, 2002, p. 20- 21).

De acordo com OLIVEIRA (2005, p.160), ao “[...] brincar, o afeto, a motricidade, a linguagem, a percepção, a representação, a memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas”. Além disso, a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da

⁴⁵ A definição de criança se encontra no primeiro capítulo.

criança e contribui para o processo de apropriação de representações sociais, visto que essa está diretamente ligada ao mundo da representação.

A partir disso, a criança passa a compreender melhor o meio em que está inserida, tendo em vista que a brincadeira contribui para o seu desenvolvimento como pessoa, além do que possibilita a promoção da interação, viabiliza a aprendizagem de forma prazerosa, o confronto de ideias, a argumentação, a busca de soluções, o levantamento, sendo possível, ainda, testar hipóteses.

De acordo com Canteras (2009), as creches e pré-escolas despontaram no cenário brasileiro a partir das mudanças que aconteceram na sociedade, por meio da inclusão das mulheres na força de trabalho assalariado. Dessa forma, surgiu uma nova organização das famílias e foi atribuído um novo papel para a mulher, assim como estabelecida uma nova relação entre os sexos. Também emergiram novas ideias sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como transformá-la, por meio da educação, em um indivíduo produtivo e apto às exigências desse conjunto social.

Para essa autora, o contexto histórico do Século XX se caracterizou como injusto e excludente para a maioria das pessoas desfavorecidas economicamente. Em vista disso, a organização social ficou conhecida como sociedade neoliberal, tendo em vista que prevaleceram as ideias mercadológicas sobre as questões sociais. Assim, o Estado mínimo estabeleceu mecanismos de descentralização, tornando-se a privatização a principal alternativa para solucionar os problemas sociais. As desigualdades sociais tomaram proporções enormes, gerando exclusões de ordem tanto econômica quanto cultural e social.

A partir daí, a sociedade passou a exigir cidadãos mais flexíveis e ligados aos interesses do mercado. Dessa forma, as exigências societárias, nesse século, recaíram sobre trabalhadores que saibam atuar coletivamente e, para isso, devem ser educados para produzir mais e melhor. Isso justifica a importância atribuída à educação, principalmente, pelas políticas públicas em vigor, o que tornou eminente a vinculação direta dessas políticas com os propósitos da organização neoliberal.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), na perspectiva do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são compreendidos como bens econômicos necessários à transformação da produção. Dessa maneira, a educação passou a se estruturar de modo a atender às especificidades dessa conjuntura social. Do ponto de vista da Educação Infantil, como parte componente da Educação Básica, essa se constituiu como uma das grandes preocupações das políticas públicas em vigor. Além disso, esse nível de ensino passou a ser

visto como extremamente importante em relação aos demais níveis de ensino que fazem parte da estrutura de formação do sujeito desejado.

Para Kuhlmann (1998), acerca da existência de diferentes infâncias, em diferentes espaços, cada uma se caracteriza de acordo com sua particularidade, tendo em vista que, mesmo que sejam diferentes, todas elas estão presentes no cotidiano das mesmas relações sociais. Assim, devem ser compreendidas como sujeitos históricos no sentido de as crianças se constituírem como expressões históricas, visto que, no decorrer da vida, expressam o que não se pode evitar da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

É válido dizer que os atendimentos às crianças se basearam, ao longo da história, em instituições voltadas a atender crianças pobres. Os usos de creches e de programas pré-escolares surgiram com o objetivo de acolher as crianças de baixa renda, como meio de combater a pobreza e resolver problemas ligados à sua sobrevivência. Durante anos, os atendimentos destinados às crianças eram de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações, formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Segundo o documento do RCNEI (1998), esses atendimentos procuravam dar suporte às camadas da população consideradas como desvalidas, isto é, eles se constituíam em um “[...] equipamento só para pobres, principalmente, no caso das instituições de educação infantil financiadas ou mantidas pelo poder público. O atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes”. Desse modo, a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (RCNEI, 1998, p.17).

Para que se modificasse essa concepção de educação assistencialista, priorizou-se que fossem assumidas especificidades da Educação Infantil que revissem as concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. Com isso, o Referencial apresenta a criança como ser histórico, social e não homogêneo, que possui suas próprias particularidades, como indivíduos capazes de sentir e pensar o mundo de um jeito próprio.

Para tanto, utilizam-se diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento por meio de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. O RCNEI (1998) aponta que,

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma

determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (RCNEI, 1998, p.21).

Quanto à construção do conhecimento pelas crianças, RCNEI (1998) sugere que esse se dá por meio da interação. O documento do RCNEI em seu volume I permite identificar que tem como principal referência autores comprometidos com:

A concepção de construção de conhecimento pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget⁴⁶, Lev Semenovich Vygotsky⁴⁷ e Henry Wallon⁴⁸. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo, reúnem-se ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (RCNEI, 1998, p.22).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI visa a orientar que a criança necessita de cuidados que estão diretamente ligados à concepção de infância exposta acima. O cuidado deve ser integrado com a educação e com os vários campos de conhecimento, com a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Para que o cuidado seja válido, é necessário que se tenha compromisso com o outro e considerar a sua singularidade, para que se proporcionem vínculos entre quem cuida e é cuidado, com a finalidade de que sejam proporcionados o crescimento e o desenvolvimento da criança.

⁴⁶ De acordo com Aranha (2006), Jean Piaget (1896-1980), nascido na Suíça e da área da psicologia, exerceu significativa influência na pedagogia do Século XX. Dentre os representantes do construtivismo, destaca-se Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon (colaborador e continuador das ideias de Vygotsky), entre outros. Entre suas obras, as de maior repercussão foram as que abordam a psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento até a adolescência. Essas obras indicam o estágio adequado para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, sem desprezar suas reais possibilidades mentais, ou seja, de acordo com seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

⁴⁷ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nasceu na Rússia e estudou psicologia, pedagogia e outros cursos. Para ele, “a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado”. (OLIVEIRA, 2007, p.127). Segundo Oliveira (2007), para Vygotsky, o pensamento é formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presentes em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura.

⁴⁸ Henri Wallon (1879-1962), assim como Vygotsky, “considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele, a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si” (OLIVEIRA, 2007, p.130). Segundo Wallon, toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio.

Todavia, contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil pode significar compreendê-lo como parte integrante da educação, embora há a exigência de conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança no espaço educativo no que envolve o contexto escolar demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Entretanto, por meio do brincar, enfatiza-se, no RCNEI, que as crianças trabalham sua capacidade de criar e, para isso, é preciso que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, tanto para as brincadeiras como para as aprendizagens que devem ocorrer por meio de uma intervenção direta.

Sendo assim, o RCNEI (1998) dispõe que, para brincar, é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. É nas brincadeiras que os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades sociais e os recursos afetivos e emocionais de que dispõem.

No documento do RCNEI, extrema importância é atribuída ao ato de brincar para o desenvolvimento infantil. Por meio dessa ação, as crianças podem ter contato com os vários fatores construídos pela humanidade no decorrer da história, facilitando o processo das revoluções rumo a uma nova fase de desenvolvimento. De acordo com Justel (2007), na visão de Vigotski (1984, apud Arce 2004, p. 20), em relação à brincadeira:

[...] é a atividade principal porque “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”, ou seja, no brinquedo a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de diversas maneiras para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção e, assim, elaborarem, de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. Percebe-se que, para que as aprendizagens obtenham sucesso, os professores devem priorizar a seguinte organização do trabalho educativo:

[...] a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como o fator de promoção da aprendizagem e do

desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade, o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem (RCNEI, 1998, p.30).

No que se refere à organização do RCNEI, faz-se relevante mencionar que foi feito um diagnóstico, pela “[...] COEDI/DPE/SEF/MEC⁴⁹”, das propostas pedagógicas e dos currículos de Educação Infantil de diversos Estados e Municípios brasileiros, em 1996, e, foi possível observar alguns dados importantes que contribuem para a reflexão sobre a organização curricular e seus componentes” (RCNEI, 1998, p.43).

De acordo com o texto do documento RCNEI, essa análise aponta para o fato de a maioria das propostas conceberem a criança como um ser social, psicológico e histórico, visto que esse documento tem como maior referência teórica o construtivismo. Nessa direção, no universo cultural da criança, encontra-se o ponto de partida para o trabalho. O texto também defende educação democrática e transformadora da realidade, que tenha o objetivo de formar cidadãos críticos.

No documento do RCNEI, Volume 1 (1998) os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas não são explicitados nas propostas pedagógicas dos currículos de Educação Infantil de diversos Estados e Municípios, de modo que se possibilite a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento.

Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do referido documento demonstra buscar um modo de relacionar objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, numa perspectiva de operacionalização do processo educativo, isto que os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho.

Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas, além de proporcionar um tratamento didático que busca garantir certa coerência entre objetivos e o conteúdo, de modo explícito, por meio das orientações didáticas.

⁴⁹ De acordo com o RCNEI, Volume I, COEDI significa: Coordenação Geral de Educação Infantil. (Os cadernos da COEDI são: Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil (1998).

Assim, essa estrutura se apoia em uma organização para crianças com idade de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos.

No entanto, as questões apontadas no parágrafo anterior podem ser concretizadas em dois âmbitos de experiências estabelecidos pelo documento do RCNEI em seu volume II, denominado como Formação Pessoal e Social, e, em seu volume III, caracterizado como Conhecimento de Mundo, que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

A partir dessa organização, cada documento e os que se constituem por eixo poderá se organizar em torno de uma estrutura comum, na qual procuram explicitar as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos decorrentes componentes curriculares, tais como, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia.

No âmbito da Formação Pessoal e Social, referente ao Volume II, indica-se que a educação deve proporcionar experiências que viabilizem a construção do sujeito, por meio do desenvolvimento de habilidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas.

Cabe às instituições trabalhar com as crianças o convívio, o ser e o estar com os outros, e consigo mesmas, em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Esse eixo corresponde à Identidade e Autonomia. No âmbito do Conhecimento de Mundo, que compõe o Volume III, o texto visa à construção das diferentes linguagens pelas crianças e sobre como essas se relacionam com os objetos de conhecimento.

Enfatiza-se, no documento, em seu Volume 1, acerca da relação das crianças com alguns aspectos da cultura, que “[...] a cultura é aqui de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação” (BRASIL, 1998, p.46). Os eixos de trabalho referentes a esse âmbito são: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

O documento destaca ainda a importância de a proposta curricular de cada instituição se constituir em um dos elementos do projeto educativo e que deve ser fruto de um trabalho coletivo com os professores, demais profissionais e técnicos do convívio escolar. Outros aspectos também são relevantes, conforme o RCNEI (1998, p.43), devendo eles serem considerados para que se tenha um bom desenvolvimento do projeto pedagógico, o que inclui

o clima institucional, além de formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais e, até mesmo, parceria com as famílias e o papel do professor.

Dos Princípios dos Referenciais - Volume II

O Volume 2 do RCNEI aborda o âmbito da Formação Pessoal e Social. Esse volume apresenta o eixo de trabalho Identidade e Autonomia, que se refere às experiências que as crianças já detêm antes de seu ingresso na creche ou na pré-escola. A prioridade desse eixo se relaciona com a construção do sujeito por meio de processos de socialização.

Como também, para que aconteça a ampliação dos laços afetivos, esses devem ocorrer nas interações sociais que permitam contato com outras crianças e com adultos, o que contribui para o reconhecimento do outro e para a constatação das diferenças entre as pessoas, para que, assim, essas diferenças sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si mesmas.

Deve-se ressaltar que esse volume explicita que esse eixo de trabalho deve ser utilizado nas instituições de Educação Infantil, que são os espaços de socialização que promovem o contato e o confronto entre adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. A concepção que esse volume revela se situa dentro de uma perspectiva do autor suíço Jean Piaget (1896-1980), ao considerar que,

Do ponto de vista do juízo moral, nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. (RCNEI, 1998, p. 14).

O documento de Volume II (RCNEI, 1998) se expressa em relação à moral autônoma, o que significa considerar a maturidade da criança, o que permite ao sujeito compreender que as regras são possíveis de discussão se forem reformuladas, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, o texto considera a igualdade e a reciprocidade como componentes necessários da justiça, para que as crianças sejam capazes de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação.

Dessa forma, a passagem da heteronomia⁵⁰ para a autonomia supõe o uso de recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos, conforme princípios outros que não o da simples obediência, e a fim de que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender ao bem comum, é importante que exercitem o autogoverno para adquirirem independência com a finalidade de agir, escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e aprovações.

Conforme a proposta do referencial do Volume II, o complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade. Portanto, a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das atitudes exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema.

Para efeito das questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino, isto é, perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencente a um grupo de homens ou de mulheres, de meninos ou de meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente, nos primeiros anos de vida e durante a adolescência.

No Referencial, a expressão da sexualidade das crianças e suas relações de prazer se manifestam de forma diferente daquela do adulto, desde o seu nascimento e no decorrer de suas fases. Sendo assim, “[...] seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos” (RCNEI, 1998, p.17).

Em relação às brincadeiras, essas são apresentadas no Referencial, Volume II, como fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, sendo utilizadas como instrumento capaz de oferecer suporte para que a criança desenvolva sua criatividade e capacidades importantes de modo a desenvolver a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, além de proporcionar momentos de socialização permeados de interações, experimentações e papéis sociais.

⁵⁰ Para Silvia e Gomes (2013), ao contrário da heteronomia, a concepção de autonomia implica em um usuário consciente de suas perspectivas e de uma mediação que estimule o usuário de forma dialógica e não prime por um construto arbitrário, impositivo e negociador, já que é o usuário o elemento ontológico que vai estabelecer a informação quando de sua apropriação.

Cabe às instituições destinadas para crianças de zero a três anos oferecerem um ambiente que garanta oportunidades para que essas sejam capazes de “[...] experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia [...]”, ou seja, “[...] familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz” (RCNEI, 1998, p.27). Isso, sem deixar de lado o interesse pelo cuidado com o próprio corpo, por meio de ações desencadeadoras da preservação da saúde e higiene.

Para as crianças de quatro a seis anos, nesse Referencial, Volume II, foram traçados objetivos que visam a ampliar a sua autoconfiança para uma melhor identificação de suas limitações e possibilidades, bem como a utilização de recursos pessoais que respeitem as outras crianças e adultos de modo recíproco, a fim de que sejam capazes de enfrentar supostas situações conflituosas que possam surgir. Assim, as instituições de Educação Infantil devem instaurar recursos que busquem valorizar ações de cooperação e solidariedade, até mesmo por meio da brincadeira.

Quanto ao desenvolvimento de hábitos de autocuidado das crianças, nas instituições de Educação Infantil, a proposta do referencial aponta que, nessa fase, é importante estabelecer atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidado com a aparência, para que seja viabilizada uma melhor compreensão da necessidade do respeito às regras básicas de convívio social.

Nesse sentido, o Referencial (RCNEI, 1998) propõe conteúdos de ensino para as crianças de 0 a 3 anos, os quais devem ser utilizados nas atividades com vistas ao uso da comunicação e à expressão de seus desejos, reconhecimento gradativo do próprio corpo, identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convivem cotidianamente.

Em vista disso, esses conteúdos incluem também diversas iniciativas de solicitação de ajuda, caso seja necessário, nas situações de ações cotidianas que direcionem para a aquisição de uma maior independência, interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos, brincadeiras de imitação, escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.

Os conteúdos abordados no Referencial, no seu Volume II, abrangem o desenvolver da participação e do despertar de interesse das crianças para situações que envolvam a relação com o outro, respeito às regras simples de convívio social, higiene pessoal, expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes na fraldas, interesse em se desprender das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário, interesse em experimentar novos

alimentos e comer sem ajuda e, por fim, identificação de situações de risco no entorno do seu ambiente.

No referencial, as orientações didáticas são pautadas na autoestima, buscando desenvolver a interiorização dessas, de modo que a criança possa adquirir confiança nela mesma. Para isso, os adultos devem confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalham. Aos adultos, cabe assumir uma postura de apoio e de controle junto às crianças de forma flexível e segura.

Em relação às crianças que se encontram na faixa etária de zero a três anos, o Referencial aponta que, desde bebês, elas conseguem manifestar preferências e atitudes de escolhas diante de situações que dependem da mediação do adulto. Essas escolhas também dependem da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, “[...] a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros” (RCNEI, 1998, p.31).

No que tange às atividades pedagógicas para as crianças de 4 a 6 anos de idade, encontra-se expresso no Referencial a necessidade de as instituições de Educação Infantil adotarem o uso de procedimentos planejados e supervisionados com o devido cuidado para que assumam uma expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas e até mesmo iniciativas para resolver pequenos problemas do cotidiano.

As considerações anteriores implicam no tratamento da inserção de atividades que visem a trabalhar na identificação gradual de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais as crianças convivem no cotidiano e participam em situações de brincadeira, nas quais elas possam escolher os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.

As orientações didáticas para essa faixa etária de 4 a 6 anos de idade estabelecem no Referencial que seja realizado um trabalho com crianças nas instituições de Educação Infantil, buscando identificar a importância do uso do nome e de sua representação escrita. O trabalho deve ser realizado com crianças de idades variadas, por meio da utilização de vários jogos que podem ser construídos para o uso dos nomes próprios, como o bingo, o jogo da memória, entre outros. Daí depreende-se utilizar atividades que busquem construir e afirmar uma imagem corporal recém-formada para trabalhos com materiais diversos que garantam várias possibilidades de experimentações.

A capacidade de realizar escolhas, pelas crianças de 4 a 6 anos de idade, pode ser ampliada na medida que as crianças desenvolvem aptidões individuais que as diferem de uma

para outra. Assim, trabalhar a autonomia na criança pressupõe a utilização de um projeto educativo que possa garantir essa iniciativa.

Conforme o RCNEI, em seu Volume II, as instituições escolares de Educação Infantil são consideradas como aquelas que devem associar a disciplina ao silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça e indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influência também no uso desse mesmo tipo de prática na educação infantil, em que, não raro, o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, silêncio e imobilidade.

Acerca dos cuidados necessários, o professor deve favorecer a independência da criança e provocar estímulos de acordo com o que tenham condição de fazer. “A higiene das mãos constitui-se em recurso simples e eficiente entre as atitudes e procedimentos básicos para a manutenção da saúde e prevenção de doenças” (RCNEI, 1998, p.33). Nesse sentido, o Referencial apresenta extrema preocupação com os devidos cuidados de higiene dispensados pelas instituições de Educação Infantil, tendo em vista que uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura.

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa deve ser baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição. No texto desse volume, os conteúdos são divididos de acordo com a faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6, assim como as orientações gerais para que os professores sigam as regras estabelecidas sobre orientações didáticas, organização de espaços e organização do tempo.

Compreende-se que as orientações gerais para o professor, acerca da faixa etária citada acima, presume assumir uma orientação didática dotada de procedimentos que garantam à criança segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva, para que haja interatividade entre ambas as partes. Para isso, o professor deverá estar consciente da importância em estabelecer vínculos com a criança como meio de valorizar a relação interpessoal.

Ao trabalhar com materiais que utilizem de jogos e brincadeiras, o professor deverá saber quando e como intervir nas brincadeiras em que se trabalham a linguagem e a imaginação. Além disso, os materiais devem ser organizados segundo uma lógica que vise a facilitar as ações simbólicas das crianças. Nesse aspecto, brincar deve se constituir numa

atividade permanente, e sua constância deve obedecer aos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias.

A promoção de um espaço organizado para os fins ditos anteriormente se faz preferencialmente com um ambiente organizado e carregado de cuidados essenciais para se constituir como tal, pois, ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores podem oferecer oportunidades para que estas desenvolvam atitudes e apreenda procedimentos que valorizam seu próprio bem-estar.

Ainda com relação aos cuidados e com a organização do ambiente das instituições de Educação Infantil, essas devem procurar atender as necessidades das crianças no que se refere, por exemplo, à saúde, que dependerá da qualidade de vida oferecida pela creche e pré-escola. O professor poderá organizar o ambiente coletivo de modo que oportunize condições ambientais e priorize cuidados adequados ao contexto educacional. No que tange ao ambiente e sua organização, o referencial assinala que os cuidados com a alimentação, higiene dos dentes, banho, torça de fraldas, sono e repouso se fazem extremamente necessários.

Por fim, esse Referencial, em seu Volume II, enfatiza que, para o cumprimento desses procedimentos, importante se faz a organização do tempo mediante atividades, consideradas como permanente na instituição, a serem seguidas no cotidiano escolar que busque contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia. Nessa perspectiva, o documento evidencia que a oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço constitui-se na oportunidade de propiciar às crianças fazerem suas escolhas.

Os procedimentos permeados pela organização do tempo incluem, por exemplo, a arrumação da sala após o término das atividades oferecidas, além de manipulação das refeições por conta própria e, sucessivamente, o banho, lavar as mãos, escovar os dentes, entre outras coisas que auxiliam a independência das crianças.

Dos Princípios dos Referenciais - Volume III

O Volume III, intitulado Conhecimento de Mundo, trata dos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, todos vinculados à construção das diferentes linguagens pelas crianças. Além disso, o texto traça orientações sobre a diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da Educação Infantil. Essas práticas podem ser refletidas em diferentes concepções

relacionadas ao sentido e funções atribuídas às creches, pré-escolas e instituições de Educação Infantil.

O RCNEI, Volume III, se pauta na concepção desenvolvida pelo psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), o qual sugere que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. “Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios” (RCNEI, 1998, p.15).

Nesse aspecto, o movimento para a criança pequena, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage, utilizando fortemente o apoio do corpo. Assim, a dimensão corporal deve se integrar ao conjunto de atividades propostas para a criança.

Desse modo, o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos e às posturas corporais, bem como aos significados atribuídos a eles.

O Referencial aponta como importante a realização de situações planejadas voltadas para as crianças, em especial, para trabalhar o movimento em suas várias dimensões e para que a instituição reflita sobre o espaço propiciado ao movimento da criança em todos os momentos de sua rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Aspectos que envolvem a criança e o movimento são destinados, nesse documento, para as crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos de idade. Diante disso, é interessante observar que a prática educativa para as crianças de zero a três anos procura priorizar o desenvolvimento de capacidades quanto à aproximação com a imagem e a expressão do próprio corpo mediado pelas brincadeiras e demais situações de interação, desenvolvimento de atitudes de confiança em sua própria capacidade motora e a utilização de movimentos para o uso de objetos diversos.

Em relação às crianças de 4 a 6 anos, os objetivos estabelecidos por esse Referencial, no seu Volume III, se referem à utilização de uma prática educativa que se constitua como mais amplas na medida que priorizam o uso do movimento com gestos e ritmos diversos e as potencialidades do corpo da criança, com vistas ao aperfeiçoamento do próprio movimento.

Dessa maneira, a organização dos conteúdos para o trabalho com movimento visa a respeitar as capacidades das crianças em cada faixa etária e as diversas culturas corporais existentes nas variadas regiões do país.

De acordo com o referido documento, os conteúdos deverão conduzir ao desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir cada vez mais com intencionalidade. Devem esses conteúdos serem organizados pelas instituições de Educação Infantil por meio de um processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança quando estiverem sozinhas ou em situações de interação.

Ainda, o documento institui o uso de diferentes espaços e materiais pelas instituições de Educação Infantil, além de diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais vistas como capazes de criar condições necessárias para que esse processo ocorra.

Conforme a proposta do Referencial, as realizações de atividades que favoreçam a expressividade das crianças de zero a três anos se caracterizam pelo reconhecimento gradativo de elementos do próprio corpo, por meio da exploração de brincadeiras que podem proporcionar a expressão de sensações e ritmos corporais. Em específico, para as crianças de 4 a 6 anos, a expressividade se institui marcadamente pela intencionalidade do movimento nas situações decorrentes do cotidiano e, até mesmo, nas brincadeiras.

Compreende-se que as orientações gerais para o professor, constantes nesse documento, devem abranger atividades para as crianças que contribuam para impulsioná-las a desenvolver uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações, que estão continuamente a passar por transformações. Assim, cabe ao professor se submeter a um processo de reflexão contínuo acerca das possibilidades posturais e corporais oferecidas às crianças no conjunto das atividades.

Parte disso inclui a organização do ambiente, dos materiais e do tempo, com vistas a detectar se as manifestações motoras das crianças estejam de fato integradas ou não nas diversas atividades da rotina. Contudo, os conteúdos também necessitam ser fundamentados num tempo específico para a realização dessas atividades para que possam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais, podendo serem realizadas diariamente de modo planejado ou não.

Entretanto, ações voltadas para o cumprimento de brincadeiras com o uso de exercícios ligados ao movimento, equilíbrio e coordenação presume, às instituições, assegurar

em seu cotidiano jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Para tanto, “[...] os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagem sociais, pois, ao jogar, as crianças aprendem a competir, a elaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras” (RCNEI, 1998, p.35).

Especificamente, para as crianças de zero a três anos, o documento considera que as instituições devem favorecer a exploração de diferentes posturas corporais, ampliação gradual da destreza para deslocar-se no espaço por meio de um processo constante de arrastar-se e certo aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a apreensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, entre outros. Conforme essas especificidades, fazemos importante que o professor procure se orientar de modo didático para organizar atividades que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, assegurando-lhe novos desafios.

Outro ponto a destacar diz respeito às ações voltadas para as brincadeiras e jogos para crianças de 4 a 6 anos, cuja participação envolve correr, subir, escorregar, dançar, descer, com a finalidade de promover o desenvolvimento do conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento. Além disso, devem ser utilizados recursos de deslocamento e de habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos, valorização de suas conquistas corporais e manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para o aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Portanto, quanto às orientações didáticas para a faixa de idade de 4 a 6 anos, as instituições de Educação Infantil devem procurar introduzir no cotidiano das crianças, no momento em que estão na instituição, movimentos que permitam atividades diversas, ou seja, o professor deverá perceber e contribuir para o desenvolver nas crianças uma percepção mais apurada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações que se encontram em constante processo de mudança. Nessa perspectiva, as organizações do ambiente, dos materiais e do tempo devem garantir integração nas variadas atividades estabelecidas na rotina da criança para o sucesso das manifestações motoras.

No Referencial, os objetivos relacionados à organização do tempo se constituem de suma importância para que as atividades que contêm conteúdos relacionados ao movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais possam ser realizadas diariamente, de maneira planejada ou não. O tempo pode ser organizado para que possam ser oferecidos diversos projetos integrados a vários conhecimentos ligados ao movimento.

Essas constatações sugerem o conhecimento de algumas ilustrações sobre como o tempo pode ser organizado. De acordo com o Referencial, o tempo pode ser organizado, por

exemplo, com a apresentação de danças tradicionais para as crianças maiores ao incluírem a pesquisa de diferentes danças tradicionais brasileiras, bem como o estudo da origem e história da dança, que será trabalhada no desenvolvimento de recursos expressivos para proporcionar o aprendizado dos passos de dança, além da confecção de roupas necessárias para a apresentação e planejamento da apresentação, confecção de cartazes, convites, entre outros.

As propostas de trabalho que buscam traçar a organização do tempo nas instituições escolares para as crianças de 4 a 6 anos devem ser observadas, registradas e compostas por avaliações formativas, pois, “[...] para que se tenha condições reais de avaliar se uma criança esta ou não desenvolvendo uma motricidade saudável, faz-se necessário refletir sobre o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido” (RCNEI, 1998, p.40).

Acerca dos objetivos referentes à organização do tempo, uma observação atenta direcionada às crianças e sobre o grupo pode fornecer elementos capazes de favorecer a construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças, de modo que o professor se atualize constantemente em relação às suas observações, documentando mudanças e conquistas referentes à expressividade do movimento e sua dimensão instrumental.

As experiências tomadas como prioritárias para a aprendizagem dos movimentos são consideradas, nesse documento, de maneira distinta para as crianças de 0 a 3 anos e para as de 4 a 6 anos. Para o primeiro grupo, torna-se interessante a utilização de gestos e ritmos corporais diversos para se expressarem e se deslocarem no espaço sem ajuda de terceiros, sem deixar, evidentemente, de oferecer condições para que as crianças explorem suas capacidades expressivas para uma melhor aceitação dos desafios corporais.

Já em relação às crianças de quatro a seis anos, a vivência de experiências relacionadas ao movimento permite que elas possam reconhecer e utilizar a linguagem expressiva para a participação em jogos e brincadeiras que as envolvam em habilidades motoras diversas.

A proposta presente no Referencial, no que se refere ao uso da prática de música nas instituições de Educação Infantil, aponta que a música se constitui numa linguagem que se traduz em formas de sons capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e do relacionamento expressivo entre som e silêncio. “A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta á sua função ritualística” (RCNEI, 1998, p.47). Assim, desde muito cedo, de uma

forma ou de outra, as crianças entram em contato com tradições musicais do local onde estão inseridas.

Nessa perspectiva, o trabalho com música proposto nesse documento procura garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. Assim, compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento, visto estar ela presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, jingles etc. O trabalho com música é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive, àquelas que apresentam necessidades especiais.

Entende-se que a linguagem musical se constitui num excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. Entretanto, deve-se considerar o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.).

O documento apresenta, ainda, os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas, as orientações gerais para o professor, a organização do espaço e a organização do tempo, bem como as demais linguagens que compõem esse volume, que são: Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Quanto à proposta de utilização de Artes Visuais nas instituições de Educação Infantil, a finalidade é a de propiciar o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças, o que pode ocorrer no fazer artístico. No que tange à proposta para o uso da linguagem Oral e Escrita nas instituições de Educação Infantil, considera-se que o aprendizado de uma língua não significa somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

Em relação à Natureza e Sociedade, o documento institui em seu texto a importância de se considerar a pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais que visem a contribuir para o conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo por parte das instituições de Educação Infantil.

Já a Matemática se constitui, nesse documento, no fazer e no expor ideias próprias, escutar as dos outros, bem como formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas que direcionem as crianças a uma constante capacidade de confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, entre outras coisas.

Portanto, mais uma vez, em relação ao eixo Artes Visuais, o desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, articulando a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

Percebe-se que os Volumes 2 e 3 do RCNEI se apresentam por dois âmbitos de experiência que são articulados entre os eixos de trabalho e os seguintes componentes curriculares: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos e orientações didáticas. Dessa forma, cada eixo de trabalho apresentado nesses volumes do Referencial Curricular são caracterizados por objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

ANEXO A



VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

.....
I N T R O D U Ç Ã O

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

**REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

INTRODUÇÃO

VOLUME 1

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Arcias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil
Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

VOLUME 1

Brasília
1998



Heloisa Pacheco

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

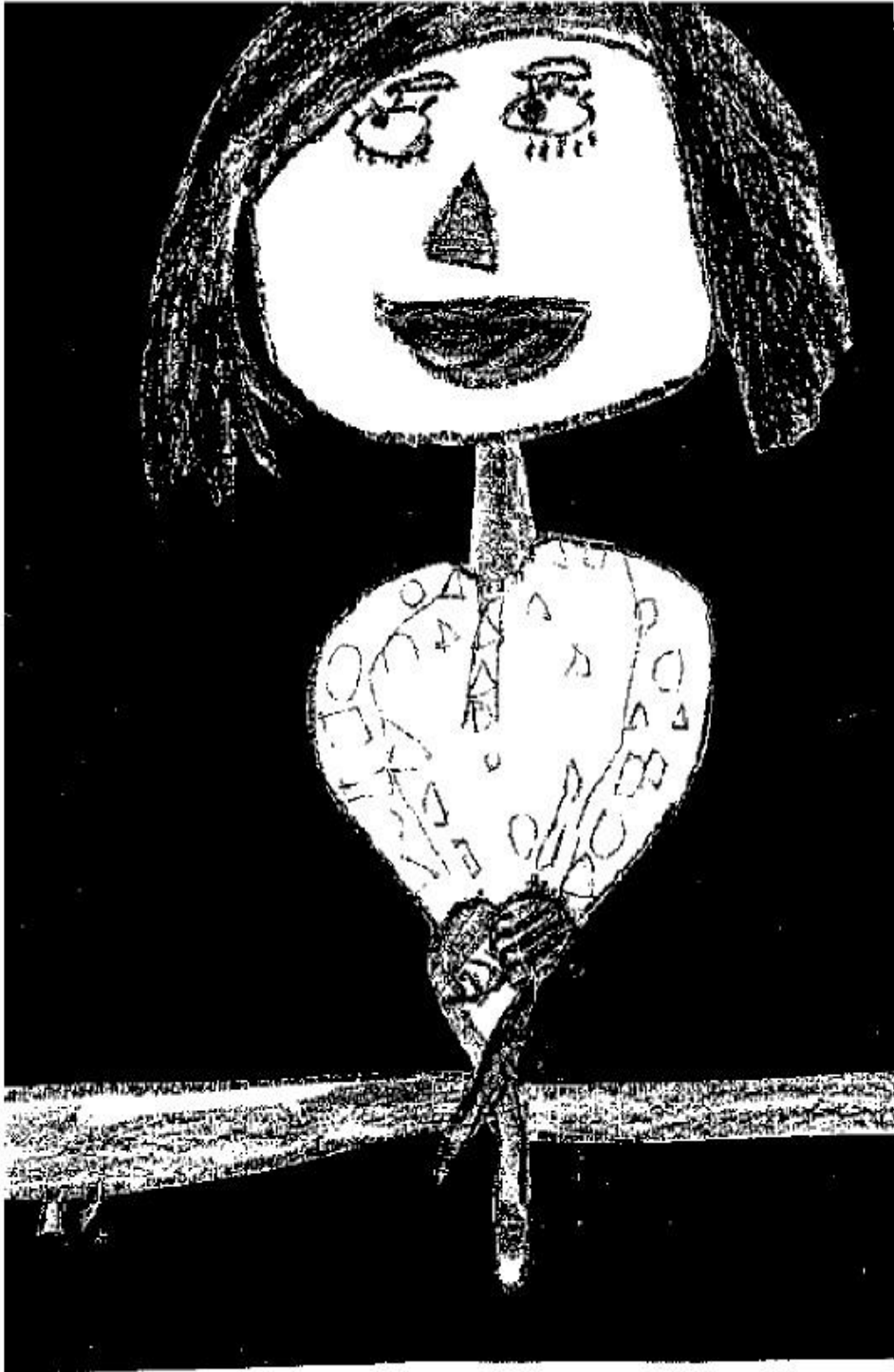
Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto



Luciana

APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



Iolanda Huzak

SUMÁRIO

Introdução	11
Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	13
Algumas considerações sobre creches e pré-escolas	17
A criança	21
Educar	23
Cuidar	24
Brincar	27
Aprender em situações orientadas	29
Interação	31
Diversidade e individualidade	32
Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios	33
Resolução de problemas	33
Proximidade com as práticas sociais reais	35
Educar crianças com necessidades especiais	35
O professor de educação infantil	39
Perfil profissional	41
Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil	43
Organização por idade	45
Organização em âmbitos e eixos	45
Componentes curriculares	47
Objetivos	47
Conteúdos	48
Organização dos conteúdos por blocos	53
Seleção de conteúdos	53
Integração dos conteúdos	53
Orientações didáticas	54
Organização do tempo	54
Atividades permanentes	55
Seqüência de atividades	56
Projetos de trabalho	57
Organização do espaço e seleção dos materiais	58
Observação, registro e avaliação formativa	58
Objetivos gerais da educação infantil	63
A instituição e o projeto educativo	65
Condições externas	65
Condições internas	65
Ambiente institucional	66
Formação do coletivo institucional	67
Espaço para formação continuada	67
Espaço físico e recursos materiais	68
Versatilidade do espaço	69
Os recursos materiais	69
Acessibilidade dos materiais	71
Segurança do espaço e dos materiais	71
Critérios para formação de grupos de crianças	72
Organização do tempo	73
Ambiente de cuidados	73
Parceria com as famílias	75
Respeito aos vários tipos de estruturas familiares	76
Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças	77
Estabelecimento de canais de comunicação	78
Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo	79
Acolhimento das famílias e das crianças na instituição	79
A entrada na instituição	79
Os primeiros dias	80
Remanejamento entre os grupos de criança	83
Substituição de professores	83
Passagem para a escola	84
Acolhimento de famílias com necessidades especiais	84
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	85
Bibliografia	87

INTRODUÇÃO

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família.

Outras questões importantes para este nível de educação são tratadas na LDB, como as que se referem à formação dos profissionais, as relativas à educação especial e à avaliação.

Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

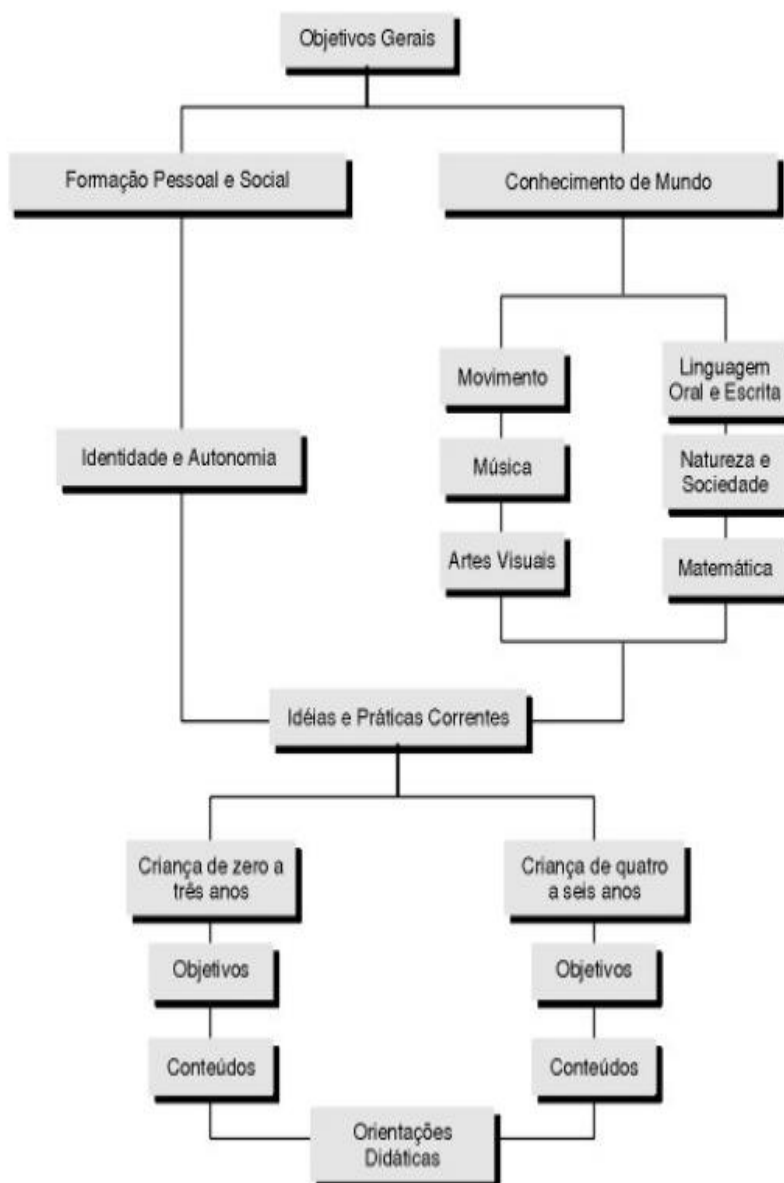
No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que: “Os Municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-

escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Porém, reafirma, no art. 9º, IV, que: “A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



2
VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

.....
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

**REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

VOLUME 2

Secretaria de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil

Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

VOLUME 2

Brasília
1998



Fotos: Iolanda Huzak

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto



APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



iolanda Huzak

SUMÁRIO

Introdução	11
Concepção	13
Processos de fusão e diferenciação	15
Construção de vínculos	17
Expressão da sexualidade	17
Aprendizagem	21
Imitação	21
Brincar	22
Oposição	23
Linguagem	24
Apropriação da imagem corporal	25
Objetivos	27
Crianças de zero a três anos	27
Crianças de quatro a seis anos	27
Conteúdos	29
Crianças de zero a três anos	29
Orientações didáticas	30
Auto-estima	30
Escolha	31
Faz-de-conta	31
Interação	32
Imagem	33
Cuidados	33
Segurança	36
Crianças de quatro a seis anos	36
Orientações didáticas	37
Nome	37
Imagem	38
Independência e autonomia	39
Respeito à diversidade	41
Identidade de gênero	41
Interação	42
Jogos e brincadeiras	45
Cuidados pessoais	46
Orientações gerais para o professor	49
Jogos e brincadeiras	49
Organizando um ambiente de cuidados essenciais	50
Proteção	51
Alimentação	52
Cuidados com os dentes	56
Banho	57
Troca de fraldas	58
Sono e repouso	59
Organização do tempo	62
Atividades permanentes	62
Seqüência de atividades	63
Projetos	65
Observação, registro e avaliação formativa	65
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	71
Bibliografia	73

INTRODUÇÃO

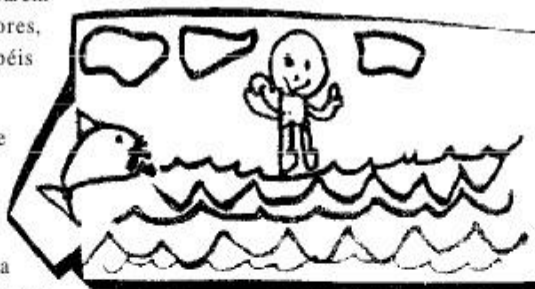
Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.



3
VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

.....
CONHECIMENTO DE MUNDO

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

**REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

CONHECIMENTO DE MUNDO

VOLUME 3

Secretaria de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil

Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

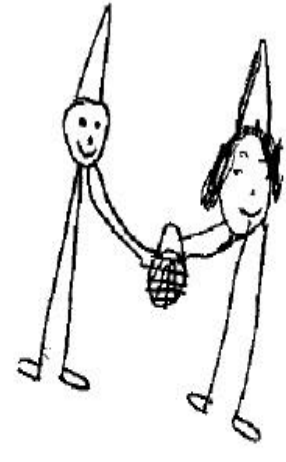
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

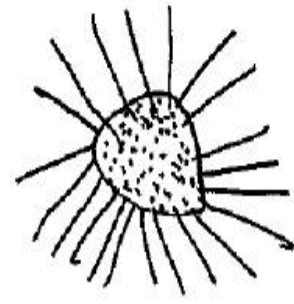
CONHECIMENTO DE MUNDO

VOLUME 3

Brasília
1998



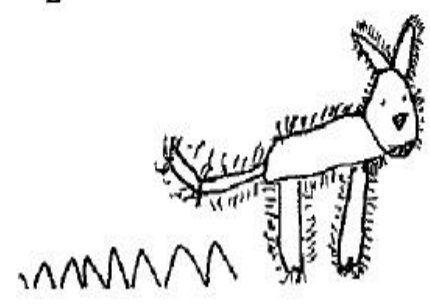
LVAZ
VEOP
VLFL
SUNNA



KO AET LA OKLD



SUNNA



CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto



Silvana Augusto

APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



Iolanda Huzak

SUMÁRIO

MOVIMENTO	
Introdução	15
Presença do Movimento na educação infantil: idéias e práticas comentadas	17
A criança e o Movimento	21
O primeiro ano de vida	21
Crianças de um a três anos	22
Crianças de quatro a seis anos	24
Objetivos	27
Crianças de zero a três anos	27
Crianças de quatro a seis anos	27
Conteúdos	29
Expressividade	30
Crianças de zero a três anos	30
Orientações didáticas	30
Crianças de quatro a seis anos	32
Orientações didáticas	32
Equilíbrio e coordenação	34
Crianças de zero a três anos	35
Orientações didáticas	35
Crianças de quatro a seis anos	36
Orientações didáticas	37
Orientações gerais para o professor	39
Organização do tempo	39
Observação, registro e avaliação formativa	40
MÚSICA	
Introdução	45
Presença da Música na educação infantil: idéias e práticas comentadas	47
A criança e a Música	51
Objetivos	55
Crianças de zero a três anos	55
Crianças de quatro a seis anos	55
Conteúdos	57
O fazer musical	57
Crianças de zero a três anos	58
Orientações didáticas	58
Crianças de quatro a seis anos	59
Orientações didáticas	60
Apreciação musical	63
Crianças de zero a três anos	63
Orientações didáticas	64
Crianças de quatro a seis anos	64
Orientações didáticas	65
Orientações gerais para o professor	67
Organização do tempo	68
Oficina	69
Jogos e brincadeiras	70
Organização do espaço	72
As fontes sonoras	72
O registro musical	75
Observação, registro e avaliação formativa	77
Sugestões de obras musicais e discografia	79

ARTES VISUAIS	
Introdução	85
Presença das Artes Visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes	87
A criança e as Artes Visuais	91
Objetivos	95
Crianças de zero a três anos	95
Crianças de quatro a seis anos	95
Conteúdos	97
O fazer artístico	97
Crianças de zero a três anos	97
Orientações didáticas	97
Crianças de quatro a seis anos	99
Orientações didáticas	100
Apreciação em Artes Visuais	103
Crianças de zero a três anos	103
Orientações didáticas	103
Crianças de quatro a seis anos	103
Orientações didáticas	104
Orientações gerais para o professor	107
Organização do tempo	107
Atividades permanentes	108
Seqüências de atividades	108
Projetos	109
Organização do espaço	110
Os recursos materiais	112
LINGUAGEM ORALE ESCRITA	
Introdução	117
Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: idéias e práticas correntes	119
A criança e a Linguagem	125
Desenvolvimento da linguagem oral	125
Desenvolvimento da linguagem escrita	127
Objetivos	131
Crianças de zero a três anos	131
Crianças de quatro a seis anos	131
Conteúdos	133
Crianças de zero a três anos	133
Orientações didáticas	134
Crianças de quatro a seis anos	136
Falar e escutar	136
Orientações didáticas	137
Práticas de leitura	140
Orientações didáticas	141
Práticas de escrita	145
Orientações didáticas	145
Orientações gerais para o professor	151
Ambiente alfabetizador	151
Organização do tempo	153
Atividades permanentes	153
Projetos	153
Seqüência de atividades	155
Os recursos didáticos e sua utilização	155
Observação, registro e avaliação formativa	157
NATUREZA E SOCIEDADE	
Introdução	163
Presença dos conhecimentos sobre Natureza e Sociedade na educação infantil: idéias e práticas correntes	165

A criança, a natureza e a sociedade	169
Objetivos	175
Crianças de zero a três anos	175
Crianças de quatro a seis anos	175
Conteúdos	177
Crianças de zero a três anos	177
Orientações didáticas	178
Crianças de quatro a seis anos	180
Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar	181
Orientações didáticas	182
Os lugares e suas paisagens	182
Orientações didáticas	184
Objetos e processos de transformação	186
Orientações didáticas	187
Os seres vivos	188
Orientações didáticas	189
Os fenômenos da natureza	191
Orientações didáticas	191
Orientações gerais para o professor	195
Diversidade de recursos materiais	198
Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos	199
Cooperação	199
Atividades permanentes	200
Jogos e brincadeiras	200
Projetos	201
Organização do espaço	201
Observação, registro e avaliação formativa	203
MATEMÁTICA	
Introdução	207
Presença da Matemática na educação infantil: idéias e práticas correntes	209
Repetição, memorização e associação	209
Do concreto ao abstrato	209
Atividades pré-numéricas	210
Jogos e aprendizagem de noções matemáticas	210
A criança e a Matemática	213
Objetivos	215
Crianças de zero a três anos	215
Crianças de quatro a seis anos	215
Conteúdos	217
Crianças de zero a três anos	217
Orientações didáticas	218
Crianças de quatro a seis anos	219
Números e sistema de numeração	219
Orientações didáticas	220
Contagem	220
Notação e escrita numéricas	222
Operações	223
Grandezas e medidas	225
Orientações didáticas	226
Espaço e forma	229
Orientações didáticas	229
Orientações gerais para o professor	235
Jogos e brincadeiras	235
Organização do tempo	235
Observação, registro e avaliação formativa	237
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	241
Bibliografia	243

ANEXO B

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças

2009



Foto: Carochinha/Cosmas/USP

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica

Coordenação Geral de Educação Infantil

**CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM
CRECHES QUE RESPEITE OS DIREITOS
FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS**

2ª EDIÇÃO

**Brasília
2009**

Direção de Arte
Tech Gráfica

Criação e Projeto Gráfico
Daniel Ribeiro

Diagramação
Daniel Ribeiro

Tiragem
268.470 exemplares

Autoria:
Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg
Equipe de Pesquisa sobre Creche
Departamento de Pesquisas Educacionais
Fundação Carlos Chagas

1ª Edição em 1995

Campos, Maria Malta.

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.
44 p. : il.

ISBN 978-85-7783-019-0

1. Creche. 2. Critérios de avaliação. I. Campos, Maria Malta. II. Rosemberg, Fúlvia. III. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. IV. Título.

CDU 373.22

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
1. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche Maria Malta Campos	11
2. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche Fúlvia Rosemberg	29
BIBLIOGRAFIA.....	41
AGRADECIMENTOS	42

Apresentação

Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Não inclui, assim, o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas. Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no

Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae*. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto.

Esperamos que estas propostas de compromisso sejam amplamente discutidas, assumidas e traduzidas em práticas que respeitem nossas crianças.

* Vitae não compartilha necessariamente dos conceitos e opiniões expressos neste trabalho, que são da exclusiva responsabilidade das autoras.

ANEXO C



Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

MEC/INEP/CIBEC

**PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS E
CURRÍCULO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIAGNÓSTICO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA
METODOLOGIA DE ANÁLISE**

Secretária de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Secretário Executivo do MEC

Luciano Oliva Patrício

Diretora do Departamento da Política de Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenadora-Geral de Educação Infantil

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

P965

Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. 114p. 1. Educação infantil - proposta político-pedagógica 2. Currículo - educação infantil 3. Política Nacional de Educação Infantil.

CDU: 373.2:371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS E
CURRÍCULO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIAGNÓSTICO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA
METODOLOGIA DE ANÁLISE**

BRASÍLIA
- 1996 -

COORDENAÇÃO DO PROJETO:

Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto
Coordenadora-Geral de Educação Infantil
Stela Maris Lagos Oliveira
Chefe da Divisão de Ação Pedagógica
Márcia Pacheco Tetzner Laiz
Técnica em Assuntos Educacionais

EQUIPE DE ANALISTAS:

Ana Maria Mello (CONSULTORA)
Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (MEC/COEDI)
Fátima Regina Teixeira de Salles Dias (DEMEC/MG)
Ludmila de Marcos Rabelo (MEC/COEDI)
Márcia Pacheco Tetzner Laiz (MEC/COEDI)
Maria Aparecida Camarano Martins (MEC/COEDI)
Maria Fernanda Rezende Nunes (DEMEC/RJ)
Maria Lúcia de A. Machado (CONSULTORA)
Miguel Farah Neto (DEMEC/RJ)
Rosana Miguel de Aragão Soares (DEMEC/MG)
Solange Jobim (DEMEC/RJ)
Sônia Kramer (CONSULTORA)
Stela Maris Lagos Oliveira (MEC/COEDI)
Teresa de Jesus Nery Barreto (MEC/COEDI)
Tizuko Morchida Kishimoto (CONSULTORA)
Vitória Líbia Barreto de Faria (DEMEC/MG)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (CONSULTORA)

COLABORAÇÃO NA CONCEPÇÃO DO PROJETO:

Rita de Cássia F. Coelho - MEC/IRHJP
Áurea Fucks Dreifus - MEC/IRHJP Jane
Margarete de Castro - MEC/IRHJP

DIGITAÇÃO E APOIO OPERACIONAL

Célia Honório Pereira
Cristina de Jesus Teixeira
Janaína Magalhães Saraiva
Luciene Cardoso Almeida
Maria Genilda Alves Lima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: questões conceituais.....	11
CAPÍTULO II - Análise de proposta pedagógica/currículo: metodologia utilizada no projeto	21
CAPÍTULO III - Propostas pedagógicas em educação infantil: resultados das análises	41
CAPÍTULO IV - Conclusões e recomendações	63
CAPÍTULO V - Roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/currículo: uma sugestão	69
BIBLIOGRAFIA.....	79
ANEXOS:	
I - Documentos analisados	89
II - Roteiro para análise das propostas pedagógicas/currículos.....	109
III - Roteiro para avaliação da implementação de proposta pedagógica/currículo de educação infantil	111

INTRODUÇÃO

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e começo dos anos 80, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do país, que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias conseqüências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo.

Essa expansão, entretanto, não se fez acompanhar nem pela necessária preparação de quadros para atender à especificidade do serviço, nem por uma preocupação com a infra-estrutura necessária à realização de atividades indispensáveis ao desenvolvimento da criança menor de 7 anos. Na medida em que vem com a finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a educação infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido. Surge, assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a educação infantil - e aqui se fala mais especificamente da pré-escola - acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de "escolarização" que se sucede é a conseqüência natural de tal aproximação.

Contudo, essa "escolarização" não se dá sem conflito. A não definição de uma identidade própria é a grande marca de educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988. Mas é inegável que persiste nas entrelinhas o conflito que opõe a concepção de uma pré-escola caracterizada como "extensão do lar, da família" - um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe - à de instância preparatória para o ensino de primeiro grau, comprometida, inclusive, com o esforço de superação do fracasso escolar registrado nas primeiras séries desse ensino. Na verdade, existe uma identidade "móvel", ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente - embora inaceitável - em país com tamanha heterogeneidade Sócio-Cultural, política e econômica.

Se, por um lado, tais tendências levaram a um sem número de interpretações sobre como desenvolver o trabalho com a criança em idade pré-escolar, por outro permitiram, entre outras coisas, que um expressivo contingente de profissionais, sem formação específica para atuar num espaço educativo de características peculiares, pudesse construir no dia-a-dia, alheios às imposições de regras e modelos, um saber-fazer

próprio, carregado das experiências e das contradições inerentes às práticas sociais. Essa é, sem dúvida, uma das diversas formas como se expressa hoje a educação infantil no país.

Nos últimos vinte anos, desde que a educação infantil ganhou espaço, de fato. No país, é possível reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para a área, na sociedade brasileira: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional. É no âmbito de cada uma dessas instâncias que se manifestam, de forma diferenciada, tendências que demonstram uma insatisfação com o projeto vigente: o profissional buscando uma identidade própria e um reconhecimento, através da formação mais aprimorada; o poder público procurando traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área; a academia preocupando-se com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado à criança de 0 a 6 anos.

As propostas de currículo para a educação infantil brasileira refletem o nível de articulação das três instâncias referidas, assumindo contornos variados, traduzidos na heterogeneidade das propostas pedagógicas existentes. Não há dúvida de que esse dado representa uma riqueza nada desprezível, na medida em que espelha as múltiplas facetas da sociedade brasileira. Entretanto, há que se garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, sem que isso signifique anular essa pluralidade. A busca desse paradigma não é sinônimo, pois, de abandono do que já se construiu até aqui. Ao contrário, deve, isso sim, contribuir para a evolução desse processo.

Com essa preocupação em mente e considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), o Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil.

Era essencial, entretanto, realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil. Além disso, considerou-se importante, como estratégia para implementar aquela ação prioritária, desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares.

Com esses objetivos, a Coordenação-Geral de Educação Infantil constituiu, em dezembro de 1994, uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil. Essa equipe deveria desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e dos municípios das

capitais. Para isto, considerou-se necessário iniciar o trabalho a partir de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em educação infantil. Essa análise foi realizada a partir de textos produzidos pelos consultores, por demanda do projeto (veja Capítulo 2).

No âmbito do Projeto "Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil", foram analisados 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes dos sistemas estaduais e 20 dos municípios de capitais, o que possibilitou a realização de um diagnóstico bastante representativo da realidade nacional. Além disso, foram visitadas cinco unidades da federação, uma por região, onde se buscou avaliar a implementação das propostas pelos órgãos estaduais e dos municípios das capitais.

Nos capítulos seguintes será apresentado o fruto do trabalho desta equipe: (1) um resumo das questões conceituais sobre proposta pedagógica/currículo em educação infantil; (2) a metodologia adotada no projeto Análise de propostas pedagógicas/curriculares em educação infantil; (3) os resultados das análises realizadas; (4) as conclusões e recomendações, e, (5) uma sugestão de roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/curriculares. Na Bibliografia encontram-se listados todos os autores citados nos textos dos consultores, bem como aqueles utilizados na elaboração desta publicação.

São anexados, também, (1) uma descrição dos documentos analisados; (2) o roteiro utilizado na análise dos documentos e (3) o roteiro aplicado na avaliação da implementação das propostas.

No desenvolvimento deste projeto foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil. Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo. Como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa etária, étnicas, culturais, raciais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos. contribuindo, assim, para a redução das desigualdades? Certamente as reflexões realizadas no decorrer desse trabalho serão de grande valia na construção de um projeto para a educação infantil brasileira que dê conta de tal desafio.

O trato inadequado dessa questão leva, algumas vezes, a mudanças no discurso dos educadores, com a incorporação de "chavões", enquanto suas práticas permanecem inalteradas. Observaram-se, assim, em algumas classes visitadas, práticas empiristas ao invés de construtivistas, evidenciadas através de trabalhos mecânicos e repetitivos desenvolvidos pelas crianças, poucas situações de interação de crianças na busca de construção de conhecimento e a não-consideração da inserção cultural da criança no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, é possível concluir que não é a adoção de um modismo teórico, tal como vem sendo feito com O construtivismo, que irá solucionar os problemas das relações ensino/aprendizagem na educação infantil.

Qual é a identidade da educação infantil?

Na fundamentação teórica da quase totalidade dos documentos, verificou-se a afirmação incondicional de uma educação infantil, mais especificamente de uma pré-escola, com função pedagógica, da forma como foi explicitada por Sônia Kramer (1991):

... "reconhecer O papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos e, mais do que isso, assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer O papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem incapaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem sim, como papel social O de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo O que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola. para diferenciá-la das demais (in Souza. S.J. & Kramer. S. Educação ou Tutela. 1991. pág. 52).

Entretanto, constata-se uma série de confusões na apropriação dessa concepção, evidenciadas tanto na incoerência entre os próprios fundamentos teóricos, quanto entre esses e O corpo da proposta. A maior parte dessas confusões origina-se do fato de se buscar a realização dessa função, espelhando-se no modelo tradicional da escola de primeiro grau. Embora essa tendência manifeste-se em graus diferenciados, de um modo geral, predominam:

- a não-consideração, de fato, do universo cultural da criança;
- O privilégio aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, organizados em áreas de conhecimento compartimentadas conforme as disciplinas escolares, com ênfase especial na alfabetização;
- a dicotomização entre O conhecer e O desenvolver-se;
- a não-valorização do jogo e do brincar como atividades fundamentais da

criança nessa faixa etária, mas, apenas como estratégia para trabalhar conteúdos;

- a articulação da pré-escola com O 1º grau compreendida enquanto antecipação da escolaridade;
- a ausência de uma menção clara sobre a forma como as atividades relativas ao cuidado da criança pequena se articulam à função pedagógica preconizada.

Nos documentos, essa tendência aparece, em geral, associada à idéia de uma educação democrática e transformadora, trazendo, em seu bojo, um discurso sobre a criança enquanto ser social, inserida numa cultura e vista como sujeito de direitos. Percebe-se, no entanto, que a opção por essas concepções tem servido para legitimar a defesa apenas do direito de aprender os conteúdos escolares. Com esse entendimento restrito do conceito de cidadania, os direitos fundamentais das crianças não são estendidos àqueles relativos aos cuidados, ao brincar, e ao acesso a outros bens da cultura.

Na ida aos estados, para **avaliação da implementação**, tanto nas entrevistas, quanto nas visitas às instituições, perceberam-se marcas da escolarização tradicional em grande parte dos locais visitados: trabalho centrado no adulto; carteiras enfileiradas ou espaços e mobiliários inadequados (mesmo quando há espaços, estes são mal utilizados); ausência do lúdico, de atividades corporais, do trabalho com diferentes formas de expressão: ênfase no aspecto cognitivo, principalmente em atividades de alfabetização, dentre outras. Essas marcas são mais fortes nas classes de pré-escola, principalmente naquelas de crianças de 6 anos, que funcionam dentro de escolas de 1º grau públicas, tanto em função da proximidade do modelo quanto pelas próprias pressões da escola, dos professores de 1º grau ou mesmo dos pais.

Talvez seja possível explicar as questões analisadas acima, relativas aos documentos e às observações feitas durante as visitas, pela trajetória histórica da educação infantil em nosso país, na busca de construção de sua identidade. Nesse processo, O trabalho com a criança pequena, que na sua origem voltava-se apenas para a assistência, \ ai, num movimento dialético, entremeado por conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa. Assim, tentando construir um espaço próprio, encontra no modelo escolar a forma privilegiada de sua legitimação, O que acaba por constituir um paradoxo. Entretanto, como não há linearidade nessa caminhada, a busca de identidade própria é constantemente retomada.

Na análise realizada neste projeto foi possível identificar propostas e experiências que trazem em si O germe do novo, apontando para uma identidade própria para a educação infantil. Assim:

- buscam atender às necessidades e cuidados específicos demandados pelas crianças;
- não dicotomizam O brincar e O aprender;
- ampliam os conhecimentos trabalhados para além daqueles compartmentados em disciplinas escolares;

- consideram a criança, de fato, como ser social, produtor de cultura;
- buscam formas concretas de articular a educação infantil com O 1º grau.

Como a antiga polêmica sobre a questão da alfabetização na pré-escola vem sendo revisitada nas propostas pedagógicas?

A quase totalidade das propostas pedagógicas faz referência à questão da alfabetização. E, em geral, no bojo da discussão sobre a função pedagógica da pré-escola que surge a necessidade de se incluir a alfabetização, muitas vezes como prioridade, chegando-se até a confundir essas duas questões. Há casos em que esta postura parece se constituir numa busca para conferir maior legitimidade à pré-escola.

Entretanto, nessa busca, são cometidos alguns equívocos conceituais. Nesse sentido, tomam a parte pelo todo, quando, ao defenderem uma concepção construtivista, referem-se apenas ao trabalho de alfabetização, apoiando-se na perspectiva trazida por Emilia Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita. Desta forma, confundem concepção de aprendizagem com processo de construção da escrita pela criança.

Outra questão bastante recorrente diz respeito à própria concepção de alfabetização implícita ou explicitamente tratada nos documentos. O processo de aquisição da leitura é visto, em muitas das propostas, de forma restrita, sendo entendido apenas enquanto domínio do código.

Existem alguns textos que revelam incoerência entre seus pressupostos teóricos e as diretrizes para O trabalho de alfabetização. Nessa categoria encontram-se alguns documentos bem fundamentados, com abordagens consistentes, mas que, ao tentarem fornecer orientações mais gerais para a ação alfabetizadora ou indicativos quanto a conteúdos, objetivos e metodologia, revelam a não incorporação desses fundamentos. Há casos em que, até mesmo, pode-se questionar se a parte teórica e as diretrizes para a prática foram redigidas pela mesma equipe.

Contudo, em algumas poucas propostas, ao contrário do que se verificou na maioria delas, foi possível perceber um grande esforço teórico na busca do entendimento da complexidade do processo de construção do conhecimento pela criança, bem como da especificidade da alfabetização nesse contexto. Além disso, concebem a alfabetização enquanto processo de aquisição da língua escrita pela criança, considerando a amplitude desse processo. Nesse sentido, enfatizam a importância de trabalhar a função social da leitura e da escrita, apontando para a necessidade de, desde a creche ou a pré-escola, utilizá-la de forma contextualizada e significativa, contribuindo para que a criança construa tanto a textualidade, quanto os aspectos relativos ao domínio do código. Assim, apoiando-se em estudos recentes desenvolvidos no Brasil e em outros países, buscam construir uma proposta que dê conta, ao mesmo tempo, dos interesses e possibilidades das crianças e das necessidades impostas pela cultura na qual estão inseridas. Buscam, ainda, conjugar a fundamentação teórica com as diretrizes

ANEXO D



Política Nacional de Educação Infantil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
Secretaria de Educação Fundamental
Departamento de Políticas Educacionais
Coordenação Geral de Educação Infantil
1994



SIBE - CIBEC

Política Nacional de Educação Infantil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
Departamento de Políticas Educacionais
Coordenação Geral de Educação Infantil

1994



Presidente da República

Itamar Augusto Cautiero Franco

Ministro da Educação e do Desporto

Murílio de Avellar Hingel

Secretária de Educação Fundamental

Maria Aglaê de Medeiros Machado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dezembro/94

Secretaria de Educação Fundamental*Maria Aglaê de Medeiros Machado***Departamento de Políticas Educacionais***Célio da Cunha***Coordenação Geral de Educação Infantil***Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto*

P769p

Política Nacional de Educação Infantil/
Ministério da Educação e do Desporto,
Secretaria de Educação Fundamental.
Coordenação de Educação Infantil. Brasília:
MEC/SEF/COEDI, 1994 48 p

1. Política da Educação. 2. Educação da criança.

CDU: 37.014

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
1. SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2. DIRETRIZES GERAIS	15
2.1. Diretrizes Pedagógicas	16
2.1. Diretrizes para uma política de recursos humanos	19
3. OBJETIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	21
4. AÇÕES PRIORITÁRIAS	23
ANEXOS	29

APRESENTAÇÃO

Seguindo os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, o Ministério da Educação e do Desporto iniciou, a partir de outubro de 1993, a discussão deste documento, em que são propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar, nos próximos anos, relativas a esse segmento educacional.

Ao tomar esta iniciativa, o MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida.

Com o objetivo de viabilizar o processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira. Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRAS/L), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), e, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Pastoral da Criança.

Em janeiro de 1994, foram incorporados à Comissão Nacional de Educação Infantil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Fundação de Assistência ao Educando - FAE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Para prestar apoio técnico e operacional à Secretaria Executiva da Comissão, exercida pela Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF, foi instituído Grupo de Trabalho com a participação de técnicos do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e da Delegacia do MEC em Minas Gerais.

As organizações participantes da Comissão Nacional de Educação Infantil apoiaram, a partir de sua instituição, a divulgação em todo o País, da política proposta pelo MEC, processo que culminou com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Nesse evento, que também foi preparatório para a Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se a proposta do MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil.

Com estas iniciativas, ampliou-se a estratégia, adotada pelo MEC, de articular e coordenar esforços para que se consolidem as alianças entre o Governo e a Sociedade Civil, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados. A participação do Governo, em suas diversas instâncias, e da Sociedade, por intermédio de seus organismos representativos, constitui a base pela qual o País poderá alcançar o almejado padrão de qualidade e a equidade na educação de seus cidadãos.

**Murílio de Avellar Hingel Ministro de
Estado da Educação e do Desporto**

Brasília, dezembro de 1994

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui, hoje, um segmento importante do processo educativo. Sua trajetória no Brasil tem mais de cem anos, mas só nas últimas duas décadas seu crescimento alcançou significação maior.

A demanda por Creches e Pré-Escolas, bem como a resposta dos Sistemas de Ensino são fenômenos comuns a diversos países. Vários fatores contribuem para a expansão da educação infantil no mundo, entre os quais se destacam o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher na força de trabalho extra-domiciliar, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida.

A Constituinte foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança, neles incluído o da educação em creches e pré-escolas. Sociedade civil e organismos governamentais, ao se mobilizarem pelos direitos da criança, expressaram e ao mesmo tempo fizeram evoluir o estágio que a consciência social havia alcançado sobre a criança como indivíduo e membro da sociedade. Expressaram, também, que os direitos da criança à Educação Infantil têm a contrapartida do dever do Estado em assegurar seu cumprimento.

Nesse quadro, o Ministério da Educação e do Desporto tem o papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, norteada pelos parâmetros da Constituição, especialmente os de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade, através de organismos representativos, na formulação dessa Política e no controle de suas ações.

A formulação das diretrizes gerais está baseada na Constituição Federal de 1988 e nos trabalhos que se seguiram no âmbito legislativo, com a



elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a elaboração e os debates do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes dispositivos legais instituem o dever do Estado em assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, complementando o papel e as ações da família nessa função.

Trata-se de um avanço jurídico que só foi possível em decorrência do estágio alcançado pela consciência social sobre o assunto. No entanto, entre o patamar jurídico e a prática no campo das políticas sociais e, especificamente, educacionais, existe uma grande distância, que deve ser vencida no menor tempo possível.

Destaca-se na Constituição (art. 205) que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos. Segundo o Inciso IV do art. 208, "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". Sendo um dever do Estado, é um direito da criança.

Ao situar a creche no capítulo da Educação e entre os deveres do Estado com a educação, a Constituição explicita a função eminentemente educativa daquela instituição, à qual se agregam as ações de cuidado, historicamente exercidas e buscadas.

A Constituição ampliou significativamente o que a CLT, de 1942, já consagrara como direito das mulheres trabalhadoras de contarem com espaço e horário na jornada de trabalho para a amamentação de seus filhos. O art. 7º, Inciso XXV, estabelece como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos e dependentes entre zero e seis anos de idade em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, embora apenas reproduza os dispositivos constitucionais sobre a educação da criança de zero a seis anos, determina a criação de instrumentos que poderão influir decisivamente no atendimento dos direitos da criança, entre os quais, o da Educação Infantil: são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo de Recursos Financeiros.

Em ambos os Projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estão tramitando no Congresso Nacional, a Educação Infantil está

contemplada com o devido destaque. O Projeto Nº1.258-C, de 1988, consagra um capítulo sobre a Educação Infantil, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica. Amplamente discutido no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, com a participação de pessoas, órgãos públicos e organizações não governamentais, o texto sobre a Educação Infantil que consta daquela proposição legal expressa o consenso sobre a questão.

Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão.

A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.