



**RETIFICAÇÃO**  
**CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS**





**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS  
DE CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO  
PEDAGÓGICA. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2012.**

Brinquedos e Brincadeiras de Creches  
MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

## Apresentação

Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade.

O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, visando atender ao estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 que deter minou o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e contou com a parceria do UNICEF. O desenvolvimento do trabalho contou com a participação e colaboração da professora Dra. Lizuko Morchida Kishimoto, membro titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e da consultora Ora. Adriana Freyberger, arquiteta com doutorado em educação, especializada em espaços para crianças.

Esta iniciativa pretende esclarecer que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 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 vivenda, 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. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Sugerimos que este material seja colocado à disposição de todos os interessados - gestores municipais e escolares, professores, coordenadores, formadores, conselhos municipais de educação, pesquisadores, entre outros, pois oferece orientações para seleção, organização e uso dos brinquedos e materiais lúdicos seguindo os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil-DCNEI, publicadas em 09/12/2009 no Diário Oficial da União.

## INTRODUÇÃO

Este manual tem a finalidade de orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses, com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009). Embora o universo de crianças com idade até 5 anos e 11 meses também seja objeto de atenção, a prioridade está sendo dada à educação das crianças menores que, historicamente, foram excluídas do sistema público de educação.

A introdução de brinquedos e brincadeiras na creche depende de condições prévias.

1. Aceitação do brincar como um direito da criança;
2. Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades;
3. Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações;
4. Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.

Tais condições requerem o detalhamento de aspectos que emergem na prática pedagógica.

- Quais brinquedos selecionar e adquirir? Em que quantidade?
- Há certeza sobre sua qualidade? Como utilizá-los?
- Como modificar e recriar o espaço físico para introduzir novos mobiliários, materiais e brinquedos?
- Os interesses e necessidades das crianças de diferentes segmentos étnicos, sociais e culturais estão sendo contemplados?
- Como é possível utilizar um conjunto de brincadeiras que seja, ao mesmo tempo, adequado individualmente e, também, a todo o agrupamento de crianças?
- Como acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico em conjunto com a família?
- A creche oferece às crianças e a suas famílias o melhor em termos de serviços e materiais para a sua educação?
- A creche tem uma proposta curricular em que o brincar e a interação sejam contemplados?

São muitas as questões e dúvidas abordadas por este manual, mas é fundamental o empenho da professora e da equipe da creche para que as sugestões possam ser recriadas, dentro do contexto de cada prática e que, de fato, ocorra uma mudança duradoura, capaz de promover qualidade na vida das crianças e de suas famílias.

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade.

A criança é cidadã- poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo.



O brincar ou a brincadeira - considerados com o mesmo significado neste texto - é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família. Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências. É nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas.

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontânea e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessário a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches.

É o conjunto desses fatores - as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto - que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil.

Assim, neste manual, a brincadeira é sempre considerada com o sentido de um brincar de qualidade. Para educar crianças pequenas, que ainda são vulneráveis, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação e o cuidado à brincadeira.

Tal tarefa depende do projeto curricular, um documento orientador das práticas cotidianas, das programações diárias que acompanha a vida das crianças, amplia gradualmente suas experiências em todo o período de vivência na creche e precisa ser construído pela equipe junto com as crianças e seus familiares. O brincar e as interações devem ser os pilares da construção deste projeto curricular.

Para atender a essas preocupações, o manual foi concebido em duas versões, com o mesmo conteúdo.

**Conteúdo completo disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category\\_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192)**

**CONSELHO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CEB  
N.º 20/2009, DE 11/11/2009 – REVISÃO  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL.**

PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009

I – RELATÓRIO

1. Histórico

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor ao socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com



a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino composto, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frete a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de

documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009 a). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDI-ME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC- UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

Este parecer incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UN-DIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: OMEP; NDI-UFSC; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDI-ME; CEERT; GT 21 da ANPEd (Educação das Relações Étnico-Raciais); grupo de estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da UFMS; CINEDI-USP; representantes do Setor de Educação do MST São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL, UFMA, UEMA, UFPE.



## 2. Mérito

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

## 3. A identidade do atendimento na Educação Infantil

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei nº 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: “Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para

a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art. 10, inciso IV e art. 11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

## 4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições.

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.



O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócio ambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas 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 que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

## 5. Uma definição de currículo

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio cultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

## 6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua



curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

## 7. Princípios básicos

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área. São eles:

a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro - da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.





c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político- Pedagógico.

## 8. Objetivos e condições para a organização curricular

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara 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 cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas.

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.

1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e

elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância.

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de



zero a cinco anos de idade, efetua-se na inter relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/super dotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/super dotação.

3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.

Na discussão sobre as diversidades, há que se considerar que também a origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras remetem à necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não-urbanos respeitem suas identidades.

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades - tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes - em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e regulamenta questões importantes para a Educação Infantil, proíbe que se agrupe em uma mesma turma crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental.

A situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo - construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades - e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia.

Em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.



4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis.

5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, em-bora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.



Preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção de cada instituição para que formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos possam ser pensados.

9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.



Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.

## 10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas,

as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

## 11. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;

b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;



d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

## II – VOTO DO RELATOR

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 11 de novembro de 2009.

**CONSELHO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA. RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 5  
DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 – FIXA AS  
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO N.º 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (\*)

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de

20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as 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 na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

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.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

(\*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

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, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

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

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

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;



III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, 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:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/super dotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevenindo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

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

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

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

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

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

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

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

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

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

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



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

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

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

**BARBIERI, S. INTERAÇÕES:  
ONDE ESTÁ A ARTE NA INFÂNCIA?  
SÃO PAULO: BLUCHER, 2012.**

Interações: Onde está a arte da infância?

### 1. Educação Infantil e Arte Contemporânea

Neste primeiro momento, a autora destaca o fato de que a arte contemporânea nada mais é do que o retrato do cotidiano da sociedade, explicando que isso tem grande influência sobre as crianças por se tratarem de seres “sinestésicos”, ou seja, que estão sempre atentos aos momentos.

Trata-se de utilizar a arte contemporânea para uma melhor percepção do que é a sociedade contemporânea, permitir-se adaptar a este cotidiano e conceder-se o direito de avaliar individualmente cada nova situação. Destaca-se, neste contexto, o fato de que muitos professores se apegam em técnicas artísticas para lecionar as aulas de artes, quando na maioria das vezes, o mais indicado é fornecer à criança uma fonte de criatividade que ela mesma desenvolva baseada em seus devaneios, opiniões e suas experiências.

O capítulo destaca a Imaginação não como um estado, mas como a própria existência (William Blake) e diz que considerar a vida sem a imaginação é como negar a possibilidade de “Uma vida sem transformações”.

### 2. Onde está a arte? No espaço?

Este trecho fala a respeito do planejamento do espaço que a instituição dispõe para a criança interagir e se desenvolver. Explica que o educador precisa deixar o ambiente o mais agradável e acolhedor para a criança, pois isso contribuirá na sua comunicação.

Como visto no capítulo anterior, as crianças são exímias observadoras e absorvem toda a informação transmitida ao seu redor, portanto é de responsabilidade do educador criar o melhor ambiente possível para essa criança.

### 3. Onde está a arte? Nos materiais?

Entrando agora no universo da recreação, este capítulo explica que é importante para que o educador e sua equipe criem para a criança cenários experimentais.

Ela precisa trabalhar seu corpo de diversas formas e a estética de uma experiência física, seja ela um “almoço bem servido” ou “desenhar na terra”, é necessária, pois o importante é proporcionar um novo momento com sentidos aguçados e bem trabalhados, e claro, sempre desenvolvidos com carinho e respeito pela criança e seus limites.

### 4. Onde está a arte? Na linha?

Mais uma vez a autora cita a importância da comunicação visual.

Neste trecho fala-se do desenho de memória, que nada mais é que o incentivo à reprodução do que se vê, se entende e se absorveu de todas as experiências.

A criança demonstra seu entendimento como ele é em seu universo, o que ela vê das coisas que são mostradas e ensinadas à ela. É um ótimo momento para o educador criar um vínculo para entender e perceber seus anseios, apelos e necessidades.

### 5. Onde está a arte? No corpo?

Um pequeno trecho que fala sobre as expressões das crianças e a forma como se comunicam com o corpo. A autora destaca que as crianças, quando em estado de determinada emoção, deixam seu corpo completamente tomado por ela e, conseqüentemente, se comunicam através disso.

### 6. Onde está a arte? Na natureza?

A importância de guiar a criança à maravilha proporcionada pela natureza está destacada neste trecho. A beleza da vida, da criação, das nossas florestas e o experimentar destes presentes.

A criança precisa criar a consciência ambiental e se familiarizar com as questões ambientais, sentir prazer nas pequenas emoções que a natureza pode proporcionar.





## 7. Perceber, falar, pensar arte

Para entender a arte é preciso se aprofundar no assunto. A arte só transmitirá conhecimento se puder ser interpretada da melhor forma.

O educador tem o dever de adequar ao tema para poder transmitir a informação correta para a criança. Desde a escolha do tema à própria interação com a obra. Toda forma de arte transmite a verdade do seu autor, seja ela uma verdade alternativa ou cotidiana, e a criança precisa de suporte para compreender estes pontos.

Se pensarmos na nossa própria infância, resgatando as lembranças figurativas, a autora cita os livros ilustrados que normalmente são as primeiras obras artísticas com as quais temos contato na vida. Estes eventos são importantes pois desenvolvem a percepção da criança, ela pode ouvir a história e interpretar com clareza o que o autor quis dizer com determinada expressão. Isso exercita a imaginação, faz com que estimule sua curiosidade e a busca por novas experiências.

## 8. Formação de professores

O final da obra deixa uma reflexão sobre o que realmente é ser um professor. Se você escolhe ser ou se acaba se tornando por necessidade. Afinal, a arte de ensinar não precisa necessariamente ser exercida por um professor. Durante a vida encontramos muitos mestres, pessoas que nos mostram os caminhos, o sentido das coisas, nos proporcionam memórias expressivas e duradouras.

A autora cita inclusive as lembranças que guardamos dos professores que, de certa forma, marcaram em nossas vidas por nos levar a experiências permanentes e inesquecíveis, e deixa claro que “Precisamos ser professores que fazem a diferença.”

**FONTE:** [https://issuu.com/editorablucher/docs/issu\\_oude\\_esta\\_arte\\_infancia](https://issuu.com/editorablucher/docs/issu_oude_esta_arte_infancia)

### **DIDONET, V. A AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

*Vital Didonet*

*Assessor da Secretaria Executiva - RNPI*

O objetivo deste texto é (a) resenhar as definições e diretrizes legais, políticas e operacionais sobre a avaliação na e da educação infantil no Brasil, expedidas pelo governo federal, portanto, de aplicação geral em todo o país. Diretrizes e orientações práticas dos sistemas de ensino dos Estados, do DF e dos Municípios não entram neste estudo; (b) apresentar questões centrais do debate sobre avaliação na e da educação infantil e (c) sugerir algumas linhas sobre as quais a reflexão deve incidir para garantir que a avaliação na educação infantil seja coerente com as concepções mais avançadas de criança e infância e com as finalidades dessa etapa da educação básica.

As preposições “na” e “da” constantes do título distinguem dois objetos e dois contextos da avaliação. A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. A avaliação *da*

educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quando ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade.

No conjunto de documentos legais, normativos e de orientações pedagógicas encontramos dispositivos sobre avaliação do desenvolvimento das crianças, bem como sobre a política de educação infantil, nos seus diferentes aspectos e âmbitos de formulação e aplicação. Uma vez que eles são produto de um debate amplamente participativo, do qual tomaram parte estudiosos, pesquisadores, professores, representantes de entidades da área, eles constituem um consistente ponto de partida para as respostas que somos instados a dar, neste momento, sobre a avaliação na e da educação infantil.

A avaliação da educação vem se tornando um assunto cada vez mais presente no mundo todo, tanto no que se refere à aplicação de testes quanto no debate sobre as concepções que subjazem à sua formulação, sua adequação ou inadequação, seus objetivos e usos.

A educação infantil não está imune a essa onda de avaliação que vem tomando conta do ambiente social e educacional. Ela não sofreu, ainda, a invasão de um teste nacional ou internacional, mas “eles” estão rondando, com os mesmos argumentos que impulsionam os que vêm sendo aplicados nos outros níveis da educação. Educadores resistem à aplicação de testes padronizados, de forma generalizada para todas as crianças, com objetivo de marcar o estágio ou nível de desenvolvimento e o alcance de objetivos pré-definidos para respectivas idades. E há, também, educadores e gestores de sistemas de ensino que veem nos dados coletados por meio de testes, questionários ou registros de observação, indicações seguras e precisas para a programação de atividades, oferta de estímulos e incidência pontual sobre itens que estariam precisando de maior atenção.

O debate está instalado e terá que evoluir para um entendimento mais aproximado da forma justa de apoiar, incentivar e mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos estabelecimentos de educação infantil.

## II - Situando a questão

A avaliação na educação infantil é tema presente na legislação e na política pública de educação no Brasil pelo menos desde 1996. Na prática pedagógica, ela é anterior, uma vez que, formal ou informalmente, deliberada ou sem perceber, sempre estamos avaliando aquilo que vemos, experimentamos ou fazemos. Não seria diferente na oferta da educação às crianças.

O tema entra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no calor do embate entre visões teóricas e práticas opostas – umas querendo adotar na educação infantil os mesmos procedimentos usados nas etapas seguintes da educação básica, constituídos de provas, testes e trabalhos aos quais se atribuem conceitos e notas; outras, preconizando a observação e o registro dos comportamentos e atitudes, das expressões e produções das crianças.



As primeiras, pretendendo identificar progressos ou atrasos, deficiências ou a não realização das aprendizagens esperadas. As outras, almejando reunir um conjunto de indicadores capazes de produzir uma percepção sempre mais aproximada do processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de cada criança para exercer mais eficazmente sua mediação.

A caracterização da avaliação que a LDB adota objetiva definir a diretriz legal, portanto, obrigatória, para os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores de educação infantil, dirimindo as possíveis polêmicas e consolidando um único procedimento quanto à avaliação na educação infantil.

A LDB não trata da avaliação da política da educação infantil, mas dos processos internos de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, do microambiente criado pela atividade educacional da creche e da pré-escola: o que ela está sendo para as crianças enquanto sujeitos de desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29).

Os documentos posteriores reproduzem essa diretriz, sugerindo formas de cumpri-la, e estendem o olhar para fora da “sala de atividades”, abarcando a formulação da política de educação infantil, sua articulação com o ensino fundamental e a inserção no contexto sociocultural. Introdzem o conceito de qualidade como objetivo a ser alcançado, construindo parâmetros e indicadores de qualidade, sobre os quais podem ser criados instrumentos de avaliação.

Esses documentos foram produzidos sob a liderança ou coordenação do Ministério da Educação (SEB/COEDI) com ampla participação de especialistas e instituições educacionais, movimentos e redes de organizações com comprovada experiência nos diferentes campos da atividade educacional – pesquisa, avaliação, formação de professores, atuação em creches e pré-escolas, políticas públicas de educação, legislação e gestão de sistemas de ensino.

## II - A avaliação nos documentos legais e políticos da educação infantil

**1. A LDB, no art. 31, firmou uma posição clara e precisa de que a “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.**

A lei não indica como será feito o acompanhamento nem que instrumentos se usarão para captar a evolução no desenvolvimento das crianças. Mas ela é assertiva em não permitir que a avaliação seja usada para reprovar ou aprovar a transição das crianças para sub etapas seguintes (por exemplo, do Maternal para o Jardim I, do Jardim I para o II, e deste para o Jardim III) nem da educação infantil para o ensino fundamental. Duas razões principais conduziram o legislador a formular a segunda parte do art. 31: (a) a concepção de desenvolvimento humano, de construção dos conhecimentos, do ritmo e forma próprios de cada criança e (b) a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir do sétimo ano de vida – hoje a partir dos seis -, sem restrições de qualquer natureza. Se não há pré-requisito, além da idade, para entrar no ensino obrigatório, não cabe avaliar conhecimento ou competências que o precederiam.

Diversos documentos de diretrizes nacionais, como o Plano Nacional de Educação 2001-2011, a Política Nacional de Educação Infantil - 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do CNE/CEB - 2009, reproduzem e explicitam o texto da LDB, mas vão além, indicando o contexto em que a educação infantil é formulada, viabilizada política, administrativa e tecnicamente.

## 2. Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011

Embora esteja vencido o prazo de vigência desse PNE, é importante considerar que posições ele firmou nesse assunto. O objetivo/meta 11 do Capítulo sobre a Educação Infantil preconiza a criação de mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições de atendimento de crianças de zero a três anos de idade. O objetivo/meta 19 manda “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade”. E o objetivo/meta 10: “que os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”.

O PNE, portanto, não menciona a avaliação do desenvolvimento das crianças, mas preconiza a avaliação da oferta.

## 3. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação

Nesse documento, a avaliação considerada é a que se refere à política, às propostas pedagógicas (que devem ser avaliadas pelas próprias instituições de educação infantil), ao trabalho pedagógico (que deve ser prevista nas propostas pedagógicas e envolver toda a comunidade escolar). Pode-se entender que o objetivo de “Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da educação infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área” seja, também, uma indicação sobre a avaliação. Novamente aqui, o foco é o perfil da realidade em vista de novas políticas ou ajustamento das que se encontram em vigor.

As diretrizes da política nacional de educação infantil não fazem menção à avaliação do desenvolvimento ou da aprendizagem das crianças.

## 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI 2009

São mais explícitas e detalhadas, cumprindo sua função de orientar a prática cotidiana:

“Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);



- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

- A não retenção das crianças na Educação Infantil.”

As diretrizes curriculares indicam duas áreas de avaliação: (a) o trabalho pedagógico e (b) o desenvolvimento das crianças. Repete a LDB no impedimento de procedimento avaliativo que vise à seleção, promoção, retenção ou classificação das crianças.

E apontam dois procedimentos de avaliação: observação das atividades das crianças e registro, feito em diferentes formas pelos adultos e pelas crianças.

## 5. Plano Nacional pela Primeira Infância –PNPI 2011-2022

Elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância num extenso processo participativo, foi aprovado pelo CONANDA e assumido pelo Governo Federal, sob a coordenação Inter setorial da Secretaria de Direitos humanos. Esse Plano articula as políticas públicas voltadas às crianças em vista de uma ação governamental integral e integrada, sugere políticas em direitos até agora não contemplados, define diretrizes, objetivos e metas relativos aos direitos da criança de até seis anos de idade. É um plano de longo prazo (2011-2022), abrangente de todos os direitos e do universo das crianças na sua diversidade e prevê a elaboração de planos estaduais e municipais segundo os mesmos princípios, diretrizes e objetivos.

No capítulo sobre a educação infantil, o PNPI estabelece as seguintes diretrizes sobre a avaliação:

(a) “A busca por fazeres pedagógicos cada vez mais qualificados deve constituir uma decisão e um esforço permanente para todas as instituições de educação infantil. Embora o conceito de qualidade se modifique ao longo do tempo, esteja relacionado à cultura do grupo, da comunidade e da região, ele envolve parâmetros mínimos nacionais e locais. Tais parâmetros devem ser bem conhecidos e utilizados como referentes para a avaliação da instituição, do trabalho docente e da atuação das crianças, bem como para a construção de um plano de busca permanente da qualidade” e

(b) “a avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças: nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – (pois esses são) processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança. Ela (a avaliação) será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças, com objetivo de melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados”.

E a meta:

“Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”.

## 6. Projeto de Lei nº 8035/2010 – PNE 2012-2022

O novo PNE ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional e, portanto, sujeito a mudanças, mesmo assim é interessante registrar o que nele está sendo proposto sobre a avaliação da educação infantil, porque representa, até o momento, o consenso do setor.

A estratégia 1.6 é de que se “implante, até o segundo ano da vigência do Plano, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes”.

Ele aponta para a avaliação “da” educação infantil e não “na”, ou seja, considera estratégico para o alcance da qualidade e da meta que a cada dois anos se avaliem as condições da oferta: os espaços dos estabelecimentos de educação infantil (neles incluídos os parâmetros de acessibilidade), os profissionais, a gestão e os meios didáticos disponíveis e em uso.

É digno de nota que, para o ensino fundamental e médio, o novo PNE estabelece várias estratégias sobre avaliação individual dos alunos, ao passo que para a educação infantil é determinada apenas a avaliação das condições da oferta, sem menção à avaliação das crianças e sua aprendizagem. Ter sido preservada, no PNE, das propostas de aplicação de instrumentos de testes, provas ou outras formas de verificação de desenvolvimento e aprendizagem não é, ainda, garantia de que a educação infantil esteja imune da avalanche de instrumentos avaliadores que são indicados pelo mesmo Plano para o ensino fundamental e médio, como se vê a seguir.

Para a meta da universalização do *ensino fundamental*, uma estratégia se refere à avaliação: a criação de mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos.

A *alfabetização*, que tem uma meta própria, separada da universalização do ensino fundamental, também recebe a indicação de uma estratégia: “5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar seus respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental”.

Para o *ensino médio*: “Universalizar o ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o ao SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior”.

A Meta 7, que trata da *qualidade da educação básica*, chega ao ponto de fixar as notas médias nacionais a serem alcançadas pelos alunos, no IDEB, nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, no 1º, no 3º, no 5º, no 7º e no 10º ano do PNE! Nessa meta identifica-se uma estratégia: a construção de um conjunto (nacional) de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis e nas características da gestão.

Nas entrelinhas d estratégia 7.10 percebe-se o imperialismo da avaliação. Ela faz uma inversão sintomática: o objetivo finalístico da escola, que é a aprendizagem, passa a ser meio para ter boas notas no PISA. Diz o texto do PNE: “Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no



Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido...” – e fixa as metas a serem alcançadas em diferentes anos até 2021...

A *educação especial* terá indicadores específicos de avaliação da qualidade (estratégia 7.7)

A pletera de instrumentos está apenas começando... (a) a alfabetização de crianças terá instrumentos (no plural) nacionais, aplicados periodicamente, ao longo do processo, a cada ano, e ao final dele e instrumentos criados pelos estados e municípios; (b) o ensino fundamental terá mecanismos de acompanhamento individualizado dos alunos; (c) o ensino médio, um Enem obedecendo a técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparar resultados e forneçam uma avaliação classificatória; (d) a qualidade terá o IDEB como instrumento indicador do alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; um conjunto de indicadores de avaliação institucional; instrumentos para as escolas realizarem a auto avaliação contínua e o PISA, com notas médias em matemática, leitura e ciências.

### III - A avaliação nos documentos de orientação operacional

#### Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – 2006

A avaliação depende do conceito de qualidade que se adota. O documento resume as seguintes características da qualidade:

- *é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;*
- *depende do contexto;*
- *baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;*
- *a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.*

Tendo em mente essas características, os aspectos a serem avaliados sob o enfoque da qualidade são:

- as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento;
- as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil;
- a relação estabelecida com as famílias das crianças;
- a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais;
- a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

O volume 2 atribui ao MEC a competência de zelar pela qualidade da educação infantil e aos municípios recomenda que adotem medidas para não permitir que se realizem avaliações que levem à retenção de crianças na Educação Infantil. Mas o documento não ingressa no âmbito do desenvolvimento infantil como objeto de avaliação.

A contribuição desse documento é estabelecer os parâmetros ou sinalizações do que deve ser feito nos estabelecimentos de educação infantil. Um instrumento de avaliação deve ser construído ou adotado para verificar e registrar o cumprimento daqueles parâmetros de qualidade.

#### 2. Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil – 2006

O documento sugere que os dirigentes municipais de educação “considerem critérios de qualidade para a realização das obras em seus vários aspectos: técnicos, funcionais, estéticos e compositivos”. E, à equipe multidisciplinar, que “proponha indicadores para a avaliação da qualidade das edificações ao longo de sua realização”.

#### 3. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças - 2009

É um instrumento prático de auto avaliação dos profissionais que atuam em creches. Apresenta uma ampla lista de itens indicativos de uma boa educação na creche em dois campos: a ação pedagógica e a política de creche, ambos focados no respeito aos direitos da criança. A leitura desse “checklist” é, por si só, instigador de respostas *sim* ou *não*, servindo para a professora apropriar-se de um conhecimento sobre a realidade em que atua e decidir-se por melhorar sua atuação bem como buscar os meios necessários para atender ao que ali está indicado como direito das crianças. Pode-se dizer que é um instrumento de orientação e, simultaneamente, de avaliação da educação infantil na creche.

#### 4. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – 2009

É um instrumento a ser usado pelos estabelecimentos educacionais para conhecer a qualidade da educação infantil realizada, em seus diferentes aspectos, e elaborar sucessivos planos de correção de falhas e contínuo aperfeiçoamento das práticas. É, por isso, um processo de auto avaliação, do qual participam a direção, os técnicos, os professores, auxiliares, as famílias e pessoas da comunidade. Quer que se analise o contexto, nos seus aspectos culturais e nas condições objetivas locais, “por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto...” (pág. 12). Participativo e aberto não significa que qualquer rumo ou qualquer referencial seja válido – diz o documento – pois há princípios e diretrizes nacionais firmados em legislação e constitutivos de práticas pedagógicas reconhecidas como boas, que servem de referência. Os Indicadores de qualidade foram definidos a partir dos Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Dessa forma, se mantém a coerência entre as normas e orientações gerais e a análise local das condições de oferta da educação infantil.

Os Indicadores não são um instrumento de medida nem propõem quantificações dos itens observados. Em vez disso, são um convite e guia para a tomada de consciência coletiva, das pessoas envolvidas no estabelecimento de educação infantil, de como veem seu desempenho nas seguintes dimensões: (a) planejamento institucional; (b) multiplicidade de experiências e linguagens; (c) interações; (d) promoção da saúde; (e) espaços, materiais e mobiliário; (f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e (g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

#### 5. Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI,

Esse documento é o mais pontual e específico, com indicações concretas e objetivas sobre a avaliação na educação infantil, o que se justifica por ser um texto dirigido aos professores, para ser usado como orientador de sua prática pedagógica.



A concepção de avaliação que os RCNEI explicitam é:

*“...um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo”* (pág. 59).

Os instrumentos principais dessa avaliação indicados pelos Referenciais são a observação e o registro. “Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição”. São dadas várias sugestões de como fazê-lo: “A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.”. E acrescentam os Referenciais: “Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades”.

Cabe, ainda, trazer dois fragmentos dos RCNEI, um sobre a avaliação das crianças e outro sobre o planejamento pedagógico da instituição:

*“No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem”* e

*“A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege”* (pág. 60).

#### IV - O ASQ-3 – Ages and Stages Questionnaire

Em 2011 iniciou-se uma discussão que se estendeu por todo o país sobre avaliação do desenvolvimento infantil em creches realizada por um instrumento norte-americano (ASQ-3), validado no Rio de Janeiro e aplicado na rede de creches públicas e conveniadas com a prefeitura do município do Rio de Janeiro, abrangendo 91% das crianças.

A intenção de seus aplicadores de estender ao país a avaliação do desenvolvimento das crianças que frequentam creches utilizando esse instrumento foi motivo de ampla contestação. Pesquisadores, especialistas, professores, entidades que congregam gestores, professores e organizações, por meio de Manifestos, Cartas e Atos de Repúdio, vídeos e debates em seminários, expressaram discordâncias e reafirmaram os princípios e diretrizes já consagrados na política nacional de educação infantil.

Um Seminário foi promovido pela SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos, da Presidência da República, em Brasília (5/12/2011), em que a Dra. Jane Squires, uma das autoras do ASQ-3, explicou como o questionário foi construído, as fases que teve de aperfeiçoamento e complementação, suas qualidades comparativamente com outros instrumentos de diagnóstico do desenvolvimento infantil.

O ASQ foi concebido como instrumento de triagem – faz o diagnóstico de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas - para encaminhamento a um profissional especializado. Classifica as crianças em três categorias: (a) necessita uma avaliação em profundidade, (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados e (c) está se desenvolvendo conforme esperado. Investiga seis dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, motora ampla, motora fina, solução de problemas, pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida.

O questionário consta de 30 perguntas e 21 escalas com 620 itens; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. Acompanhando o ASQ-3, há um rol de atividades para ser aplicado às crianças, naquele item em que o desenvolvimento se encontra insatisfatório.

Vários documentos (Cartas, Manifestos, Considerações, Contribuições ao Debate...) por instituições, especialistas e pesquisadores foram escritos e distribuídos e encaminhados à autoridade educacional sobre o ASQ-3 e a intenção de adotá-lo como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento infantil na rede de estabelecimentos educacionais.

A Rede Nacional Primeira Infância enviou uma carta ao Ministro da Educação em que tece comentários sobre a polêmica em torno do ASQ-3 e apresenta o entendimento das organizações que naquele momento faziam parte da Rede sobre a avaliação do desenvolvimento das crianças nos estabelecimentos de educação infantil.

Alguns fragmentos da carta esclarecem a posição da RNPI:

- Os fundamentos (da política nacional de educação infantil) já estabelecidos em documentos oficiais partem do princípio que afirma ser a criança sujeito do presente, historicamente constituído, geograficamente situado, culturalmente inserido e que precisa de um ambiente onde possa se desenvolver plenamente. Portanto, a Educação Infantil deve ser um espaço de interação e desenvolvimento destas múltiplas dimensões, da forma mais integrada possível. O desenvolvimento infantil, por sua vez, é compreendido como um processo de variabilidade especialmente acentuada para as crianças abaixo de 3 anos. Há, de fato, marcos do desenvolvimento que são próprios da infância, mas há particularidades tanto individuais quanto sociais que dão a cada criança singularidades que precisam ser consideradas. Procedimentos de avaliação para essa fase, quando aplicados em larga escala, não consideram esta variabilidade. Por estas razões, os estudos de Psicologia do Desenvolvimento sugerem que as avaliações sejam contextuais e acompanhadas por profissionais qualificados, a fim de evitar que os instrumentos e procedimentos de avaliação produzam processos de classificação e exclusão.

- Reconhecendo que os ambientes dos centros de educação infantil ainda precisam de vigoroso investimento para se constituir em locais que promovam o desenvolvimento das crianças, adequados ao cuidado e que possibilitem a aprendizagem, respeitando as múltiplas linguagens das crianças, é de se perguntar qual o sentido de uma avaliação de “desempenho” das crianças antes de fazer esses investimentos? Como avaliá-las sem ter oferecido as condições a que tem direito para seu desenvolvimento? Anterior a essa, a avaliação de contexto, sim, é urgente e necessária e pode gerar respostas práticas para a gestão dos sistemas de ensino.



- Ainda no campo do direito e da ética, é necessário lembrar que uma avaliação de desenvolvimento não tem a mesma natureza de avaliações de aprendizagem onde o que é medido é o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. O que se avalia nesta escala é o desenvolvimento das crianças e resulta em informações sobre competências individuais para ser. Neste caso, para preservar o direito das crianças, é preciso que as famílias sejam informadas e consentam com o processo.

A RNPI formula perguntas cujas respostas são essenciais para tomar decisões em relação a esse Questionário ou a qualquer outro instrumento padronizado, estandardizado, que toma uma “média nacional” de desenvolvimento:

- *Qual a concepção de desenvolvimento humano que está guiando a metodologia de avaliar capacidades da criança?*

- *Como estabelecer indicadores de desenvolvimento infantil sem considerar contextos de desigualdade econômica e social que condicionam esse mesmo desenvolvimento?*

- *Como conciliar o conceito de diversidade e o de inclusão, expressos em diretrizes e normas de educação no país, com a ideia de avaliar habilidades e estabelecer indicadores de desenvolvimento padrão?*

## V –Nova iniciativa do MEC: Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil

Em dezembro de 2011 o Ministro da Educação instituiu, pela Portaria nº 1.747, um Grupo de Trabalho para produzir subsídios que contribuam para a definição da política de avaliação da educação infantil no Brasil. Em abril de 2012, outra Portaria, de nº 379, nomeia os representantes dos órgãos e entidades que compõem o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil.

Esse GT tem a tarefa de explicitar uma matriz lógica ou marco de referência que estabeleça diretrizes e metodologia para subsidiar um programa de avaliação da Educação infantil. É da competência legal do INEP criar instrumentos e executar os processos de avaliação da educação no País, portanto também da educação infantil. Os estudos e sugestões do GT visam contribuir para essas tarefas do INEP.

O GT foi instalado e realizou a primeira reunião (ampliada com convidados internacionais) em 24 e 25 de abril de 2012, na sede da OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos, em Brasília, que organizou, com a parceria do MEC e da Universidade Federal do Paraná, um Seminário Internacional sobre Avaliação da Educação Infantil. Nessa ocasião, duas pesquisadoras italianas, de Reggio Emilia, (Anna Bondioli e Donatella Savio) e uma espanhola (Ana Perez) apresentaram suas concepções, práticas e projeto/instrumento de avaliação. A Maria Malta Campos, da Fundação Carlos Chagas e PUC/SP, apresentou a Pesquisa MEC/BID/FCC: Avaliação Qualitativa e Quantitativa na Educação Infantil sobre qualidade em creche no país. A Rita Coelho, coordenadora geral de educação infantil do MEC, falou sobre os Indicadores de Qualidade em EI – sua construção, distribuição e uso pelos estabelecimentos de educação infantil. O Ricardo Paes de Barros, secretário de assuntos estratégicos da Presidência da República, expôs a concepção e conteúdo do ASQ-3 e a experiência de sua aplicação nas creches do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro. Os debates foram coordenados por Rosa Blanco, da OEI-Chile, que também fez a síntese das ideias apresentadas nos dois dias.

A segunda reunião do GT foi no dia 14 de maio, no MEC, em Brasília. E a terceira, na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 18 de junho.

A profa. Sandra Zákia foi contratada pelo MEC para assessorar o grupo na elaboração do documento final de sugestões e recomendações.

## VI –Sugestões para a delimitação do campo da Avaliação em Educação Infantil

Há consenso de que a avaliação é essencial para conhecer e aperfeiçoar aquilo que se faz. As opiniões e convicções se dividem na escolha dos meios e na forma de avaliar.

Na educação infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior.

### Cinco questões-chave devem ser postas previamente:

(a) a concepção de criança, que implica subjetividade, diversidade, etapa da vida com valor-em-si-mesmo e dinâmica de desenvolvimento tendente a níveis de crescente complexidade,

(b) concepção de infância e infâncias, contextualizadas histórica e culturalmente,

(c) a política nacional de educação infantil

(d) a caracterização dos espaços (estabelecimentos) e tempos em que ela é realizada e

(e) as transições internas da educação infantil e desta ao ensino fundamental num processo que mantém unidade no interior da criança enquanto sujeito e autora de seu desenvolvimento e da aprendizagem.

As concepções teóricas e análises de práticas em curso sobre avaliação em educação, internacionais e nacionais, nos recomendam alerta e a tomada posição clara nos seguintes pontos:

(a) uma *cultura de testes* vem tomando espaço cada vez maior na educação a ponto de serem os grandes, senão os únicos, referenciais da qualidade da educação. A educação parece que vai se estruturando ao redor deles: “*é preciso alcançar tal metas no IDEB, melhorar a posição no PISA, atenção para o peso que cada edição do PISA atribui a uma das três áreas ou disciplinas avaliadas (língua, matemática e ciências), valorização, com prêmio, dos professores cujos alunos alcançam notas mais altas...*”. Essa cultura dos testes é uma franca inversão nos processos pedagógicos, colocando os meios no lugar dos fins.

(b) *diagnóstico e avaliação* vem sendo confundidos e até tomados como se fossem a mesma coisa.

(c) *aplicação de testes* de conhecimento ou habilidades na educação infantil, ainda em pequena escala, mas com tendência a se expandir, é prejudicial às crianças. Testes criam situação de tensão. Artificializam a expressão do conhecimento e do saber fazer. Não avaliam valores, atitudes, caráter. Não avaliam persistência, esforço, alegria na descoberta, significados internos de coisas feitas. Priorizam a memória de informações. Recortam um



processo dinâmico de desenvolvimento, retiram dele uma amostra e generalizam para todo o ser da criança. Tendem a classificar, quantificar, comparar – senão com outras crianças, pelo menos com uma média considerada “padrão”. Sabendo os professores quanto um mau desempenho nos testes de seus alunos repercute em sua avaliação, são induzidos a treiná-los para se saírem bem na prova. Professores que almejam prêmio pelo bom desempenho de seus alunos tendem a cobrar deles acertos e notas altas nos testes estandardizados. O foco do ensino e da aprendizagem muda do conhecimento para o reconhecimento, ou seja, da construção do conhecimento para a sua demonstração social. Os testes medem as coisas com uma visão estreita e em circunstâncias delimitadas, muito diferentes da vida real.

(d) o estabelecimento de *ranking* segundo pontos, notas, conceitos ou juízos valorativos, de crianças, turmas, escolas, municípios, países é pernicioso. Como são perniciosas comparações usando resultados de testes de diagnóstico ou de avaliação. Essa posição encontra similaridade com a de outras organizações educacionais, tais como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes), “que não reconhece rankings de avaliação das universidades federais” ou do MEC, que “também não comenta sobre rankings, pois não são a melhor forma de avaliar a educação” (comentário a propósito da avaliação feita pela Quacquerelli Symonds University Ranking - QS, instituição britânica especializada em avaliação de desempenho de instituições de ensino superior (Jornal A Tarde, BA, 15.6.2012). Os critérios para conferir pontos e fazer os *ranks* são discutíveis. Se eles são questionáveis no ensino superior, imagine-se na educação infantil, que atende crianças na fase da vida em que estão se constituindo sujeitos, quando as estruturas cognitivas, sociais e afetivas da personalidade começam a se formar e consolidar.

#### **Somos, no entanto, favoráveis à avaliação:**

a) da *aprendizagem e desenvolvimento das crianças*, nos termos do art. 31 da LDB: acompanhamento do desenvolvimento, por meio de observações e registro, usando diferentes formas. As observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais. E devem ser variados, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos, descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica.

As crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, da ação da professora, das coisas feitas pelas crianças. A professora conversa com elas, ouve suas dificuldades, registra a percepção que elas têm sobre e com elas combina formas mais agradáveis, mais eficientes, mais desafiadoras nas próximas vezes...

b) dos *componentes da oferta de educação infantil*. É a avaliação do “serviço”, de como ele está sendo posto para as crianças. Os parâmetros e os critérios de qualidade são as referências, e da política de educação infantil, em todos os seus âmbitos.

A RNPI reafirma o que propôs no PNPI sobre a avaliação na e da educação infantil:

#### **1 – Sobre Qualidade, Parâmetros e Indicadores:**

\* A busca por fazeres pedagógicos cada vez mais qualificados deve constituir uma decisão e um esforço permanente para todas as instituições de educação infantil;

\* Embora o conceito de qualidade se modifique ao longo do tempo, esteja relacionado à cultura do grupo, da comunidade e da região, ele envolve parâmetros mínimos nacionais e locais. Tais parâmetros devem ser bem conhecidos e utilizados como referentes para a avaliação da instituição, do trabalho docente e da atuação das crianças, bem como para a construção de um plano de busca permanente da qualidade.

#### **2 – Sobre avaliação das crianças:**

\* A avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças. Pensamos ser recomendável elaborar um guia ou orientações para fazer o registro: o que é relevante registrar, que meios empregar, quem faz o registro, o que fazer com os registros...;

\* Nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – (pois esses são) processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança;

\* A avaliação será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças

\* O objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados.

#### **3 – Sobre avaliação dos elementos de oferta da educação infantil:**

\* Que se crie em todos os Municípios, no prazo de três anos, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais (PNPI);

\* Que se implante, em dois anos a contar da sanção do PNE (2012-2022), um sistema de avaliação da educação infantil, com instrumento aplicado a cada dois anos, que verifique, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, os elementos da oferta: infraestrutura física, as condições de acessibilidade, a gestão, o quadro de pessoal, a proposta pedagógica, os recursos pedagógicos, entre outros indicadores relevantes (PNE 2012-2020).



**FALK, J. (ORG). EDUCAR OS TRÊS PRIMEIROS ANOS: A EXPERIÊNCIA DE LÓCZY. ARARAQUARA: JUNQUEIRA & MARIN, 2011. TRAD. SUELY AMARAL MELLO.**

**FALK, JUDITH (ORG.). EDUCAR OS TRÊS PRIMEIROS ANOS: A EXPERIÊNCIA DE LÓCZY. ARARAQUARA: JM EDITORA, 2004.**

*Anita Viudes C. Freitas*

*Maria Helena Pelizon*

*Não podemos esquecer que são nos pequenos gestos do cotidiano que se traçam as bases do desenvolvimento futuro. (Silvia Nabinger, 2010)*

Introdução

O presente texto é fruto das reflexões sobre a educação de crianças bem pequenas feitas a partir dos estudos e do trabalho realizado pelo Instituto Emmi Pikler, em

Budapest, na Hungria, o que possibilitou um conhecimento mais aprofundado da experiência e das práticas de cuidados com bebês, reconhecidas hoje em vários países do mundo.

Diante da discussão, tão presente entre os educadores brasileiros, sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o cuidar e educar nos defrontamos com uma abordagem construída durante décadas, que ao demonstrar um imenso respeito pela criança desde tão pequena indica o caminho para pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, naquilo que podemos denominar de um *cuidado que educa*.

Sem a intenção de transpor modelos, os princípios norteadores da abordagem são referências importantes que deveriam estar contemplados nos cursos de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

No Brasil, observa-se hoje um crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança bem pequena e o seu desenvolvimento, o que tem contribuído para a busca da qualidade na formação dos profissionais. No entanto, sabemos também que ainda há um longo caminho a percorrer até que de fato os cursos de formação incorporem e garantam um conhecimento mais profundo sobre a especificidade e a capacidade do bebê de agir de forma autônoma sobre o meio e que papel o adulto desempenha nesse processo. Romper com as representações e com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presentes no nosso imaginário e na nossa cultura não é uma tarefa fácil.

As expressões observadas nos profissionais que trabalham com a criança pequena, durante as discussões sobre a experiência de Lóczy introduzidas em alguns espaços de formação continuada, revelam concepções e sentimentos muitas vezes contraditórios, tanto em relação à criança, quanto ao seu papel, mesclando o prazer da descoberta e da possibilidade de mudança com momentos de dúvidas, receios e resistência.

Nesse sentido, o acúmulo de conhecimento produzido por Lóczy sobre a forma do bebê, ser e estar no mundo, independentemente da vida em instituição, sem ou com pouco vínculo com a família, ajuda a problematizar a forma como as instituições de educação infantil, no Brasil, se organizam. O referencial proposto rompe com a concepção de uma criança heterônoma e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação. Assim, podem e devem se constituir em referências importantes para pensar a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, desestabilizando as certezas, desequilibrando as representações sobre cuidado e educação que ainda justificam muitas práticas.

O primeiro aspecto a ser considerado nesta reflexão se refere às concepções de criança, de infância e educação que historicamente marcaram a educação no Brasil. Muitos pesquisadores discutem esta questão e apontam como a mudança na forma de conceber a infância e a importância de sua educação em instituição própria foi sendo construída historicamente chegando à atualidade, ambas, infância e atividade escolar, frequentemente ligadas. No decorrer dos séculos, a criança deixou de ocupar seu lugar como “resíduo da vida comunitária” (NARODOWSKI, 2001 p.27) para ser vista como sujeito incapaz que necessita de proteção. As mudanças nas responsabilidades em relação às crianças menores, aliadas à ideia de “amor maternal” delas decorrente, vão marcar a aliança entre a família e escola na sociedade ocidental, tornando-se a infância cada vez mais relacionada ao conceito de aprendizagem e escolarização.

A confiança na educabilidade da criança desde a mais tenra idade e o papel atribuído ao adulto nesse processo, parecem ter influenciado a forma como a escola foi se constituindo ao longo do tempo e com ela foi-se definindo o papel do professor, não necessariamente condizente com o que se espera do profissional de crianças bem pequeninas.

As crianças ganham visibilidade, a infância passa de um tempo de preparação, do devir, para ser olhada como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma. Assim, as crianças consideradas atores sociais, sujeitos e produtores de cultura, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar instituições, encarregadas pela sua educação, orientadas a partir de outro paradigma. As novas circunstâncias de vida das crianças, no entanto, não têm sido suficientes para gerar as mudanças almeçadas, permanecendo mais no âmbito discurso do que de práticas concretas.

No Brasil atualmente cresce a abrangência do papel da educação, particularmente as instituições de educação infantil que passam a receber crianças com idade cada vez mais precoce. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças nessa relação passam a demandar das escolas a inclusão de componentes afetivos tradicionalmente desprezados por elas.

Os aspectos apontados até aqui indicam que não é possível pensar na criança brasileira, pelo menos nos grandes centros urbanos, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura. Nesse cenário, os estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida, e nesse contexto o diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler assume todo o seu significado.





## A experiência de Lóczy

Lóczy é o nome da rua em Budapeste onde se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946. Após a segunda guerra mundial, Emmi Pikler, médica pediatra, assume a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas. Durante décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr<sup>a</sup> Judit Falk (dentre outras) constroem outra referência de atenção à criança. Desde então o Instituto vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criado aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem-estar físico e psíquico. A experiência do hoje denominado Instituto Emmi Pikler iluminou experiências europeias de educação de crianças em creches e escolas infantis.

Partindo de uma concepção marxista de homem como emergente das condições sociais concretas de sua existência, seu pensamento sobre o cuidado das crianças se assenta nos **princípios** de garantir-lhes uma **segurança afetiva** e uma **motricidade livre** apoiando-se em três funções principais que são: acolhimento e cuidados ao bebê, pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do bebê concatenado com a função institucional e formação e supervisão permanente das atendentes (NABINGER, 2010).

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Esse reconhecimento por parte dos adultos é primordial tanto para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado como para a construção do pensamento e do desenvolvimento psíquico das crianças. A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela cuidadora. A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

Em Lóczy, a cuidadora é orientada a repetir cada gesto intencionalmente nesses três momentos do dia: higiene, alimentação e sono. Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade na interação e vínculo almejados.

Há orientações precisas de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço. E sempre se utilizando de gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva (FALK, p.10, 1997). Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança. O contato físico é importante, no entanto, não é a presença constante, insistente, que garante a qualidade, mas a presença comprometida, inteira, respeitosa. É, pois, uma presença que reconhece também a importância do estar só.

Da mesma forma, a motricidade livre das crianças (desde os bebês) presente em Lóczy permite a elas o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma garantindo movimentos harmônicos e seguros. A motricidade como consequência da atividade livre e motivada pelo interesse das crianças é, por sua vez, estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças e crianças e adultos. Para Emmi Pikler *“a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com seu meio se integram indissociavelmente e naturalmente desde o começo”* (FALK, p.10, 1997).

Os vídeos sobre o trabalho em Lóczy nos dão a dimensão do cuidado com os ambientes. Neles, as crianças se movimentam livremente e com tranquilidade, brincam, experimentam, descobrem a si mesmas e aos outros. É possível ver bebês que nem sequer engatinham em contato com outras que se locomovem apoiando-se em espaços cuidadosamente projetados para orientar, dar apoio, segurança e confiança às mesmas. Crianças com meses de diferença relacionando-se entre si e com os objetos do cotidiano feitos de materiais diversos, como brinquedos, baldes, tigelas etc. e sempre de forma harmônica, segura e equilibrada.

A presença respeitosa, afetiva e tranquila dos adultos, não em primeiro plano, mas dentro do campo de visão das crianças garantem o apoio e segurança que as encorajam ao movimento livre e a exploração do seu entorno de forma autônoma. A frase de Dr<sup>a</sup> Pikler citada por Dr<sup>a</sup> Myrtha H. Chokler no prólogo da edição argentina do livro *“Mirar al niño”* de Judit Falk, *“no se puede prometer más de lo que se puede dar, pero lo que se da debe ser estable y seguro”* ou seja, não se pode prometer mais do que se pode dar, mas o que se dá deve ser estável e seguro, reflete a presença destes princípios, do pensamento, das ações, do cuidado, enfim, da pedagogia implícita em Lóczy:

Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais (FALK, 2004).

Essa pedagogia presente na vida cotidiana com a valorização de materiais simples, a delicadeza dos gestos, as interações verbais dos adultos sempre à espera de reações de colaboração das crianças e estas se locomovendo livremente são a base para a construção de uma *Escola da infância* como se pretende.

## Lóczy e a formação do educador da educação infantil: o que podemos aprender?

Historicamente, as instituições de educação infantil têm sido marcadas por uma tradição de baixa exigência no nível de escolaridade e de formação dos educadores. Isso reflete a falta de prioridade nas discussões das políticas públicas para a infância que, sistematicamente, relegou a um papel secundário as instituições de educação infantil, os profissionais que nela atuam e a sua importância na vida, na constituição do sujeito e no processo de desenvolvimento da criança.

No meio acadêmico, observa-se um aumento significativo de pesquisas e estudos que identificam a ausência ou fragilidade da formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo nessas instituições e os reflexos disso sobre a criança e o seu desenvolvimento.



Essa situação, no momento, parece vislumbrar mudanças o que tem provocado a consequente necessidade de se pensar na qualidade da formação dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Elas vêm associadas às novas exigências colocadas pela sociedade, que reclamam um novo olhar e outro lugar para a criança, impulsionando as mudanças no cenário educacional brasileiro já garantidos em lei, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). No entanto, um longo percurso ainda precisa ser percorrido, pois sabemos que a formação e a qualificação profissional são elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho educativo, porém sozinhas não a garantem, como observou Pikler no trabalho com as educadoras. A pergunta que se coloca a partir dessas reflexões é: Qual formação garante a construção do perfil desse profissional desejado para atender especificidade da educação infantil?

Pesquisas têm mostrado que, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores, pouco têm contribuído para reverter as fragilidades que vêm marcando as ações educativas em todo o nosso sistema escolar.

Acreditamos que a definição do perfil do profissional de educação infantil só pode ser feita a partir do que conhecemos e sabemos sobre as crianças, suas capacidades e habilidades, da presença e escuta atenta e sensível, bem como a importância da afetividade e da construção do vínculo na relação adulto e criança.

E nesse aspecto parece que Lóczy tem muito a contribuir. A experiência do Instituto Emmi Pikler aponta a importância do adulto, não pela sua intervenção direta nos movimentos e nos jogos do bebê, e sim nas possibilidades que ele cria, conforme lembra Falk (2004):

O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes (p.31).

Em parte das instituições brasileiras, um dos desafios a superar é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços, na rotina e na qualidade das interações. O que ainda se observa é a manutenção de uma rotina centrada na segurança e no controle do adulto sobre o que está acontecendo. A organização do tempo e do espaço atende a necessidade do adulto e não a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar e de interagir com o espaço e com os objetos de forma mais independente como presente em Lóczy.

Segundo Judit Falk (2004) além de equipes de profissionais e grupos de crianças estáveis, para que se estabeleça uma verdadeira relação pessoal é importante que a criança não permaneça inativa em seu berço, que tenha muitas possibilidades de mover-se, de deslocar-se e de brincar.

Mudar isso implica rever as concepções sobre a criança e suas capacidades, ousar e acreditar na mudança. Lóczy também enfrentou resistências das profissionais como relatado por Pikler. Hoje, no entanto, o resultado e o registro da sua história confirmam o que as pesquisas vêm mostrando sobre a importância de investirmos e colocarmos o que há de mais humano a favor de uma criança inteira, competente, sensível e capaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. 2009. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

CHOKLER, M. 2010. *A história das ideias e a coerência na prática da Atenção Precoce do Desenvolvimento Infantil. A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros 3 anos*. OMEP/SP.

FALK, Judit (org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora.

\_\_\_\_\_. 1997. *Mirar al niño*. FUNDARI. *Asociación Internacional Pikler (Lóczy)*, Argentina: Ediciones Ariana.

NABINGER, S. 2010. *Material apresentado no curso A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros 3 anos*. OMEP/SP.

NARODOWSKI, M. 2001. *Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco.

Fonte: [www.plataformadoletramento.org.br](http://www.plataformadoletramento.org.br)

**FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (ORGS).  
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL.  
CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS,  
2011. CAP. 3, PÁG. 55 A 79.**

A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil”, de Daniela Finco e Fabiana de Oliveira, traz, como expressão principal, a diversidade. Unindo a pesquisa de doutorado da primeira e o mestrado da segunda, o texto desvela preconceitos envolvendo, respectivamente, gênero e raça em instituições de Educação Infantil.

As autoras relacionam os estudos de gênero e raça, considerando-os como características constitutivas de experiências cotidianas de crianças pequenas, responsáveis por marcas indelévelas. Observam que, no caso do gênero, há comportamentos esperados pelos adultos, no que se refere a meninas e meninos, e que são reforçados nas práticas e na organização do trabalho na instituição. Sobre raça, a situação não é diferente e apresenta-se envolta num pacto de silêncio. É nos gestos do adulto, nos carinhos ou na ausência destes, nas palavras, que se revelam preconceitos que marcam e diferenciam a criança negra da não negra. Essa relação, implicitamente, informa às crianças modelos ideais de beleza e jeitos de ser menina ou menino, reforçando os estereótipos sociais.

Finco e Oliveira ouvem as crianças e os educadores. Registram atitudes. Concordam que muito cedo há, por parte dos adultos, mesmo inconscientemente, uma “educação” para constranger os corpos das crianças. Por exemplo, às meninas são atribuídas tarefas que exigem delicadeza; aos meninos, as que dependem de força. Professoras preocupam-se quando meninos preferem ficar mais tempo com as meninas, identificando-os como “afeminados”, “sossegados”. As meninas que preferem brincadeiras ditas “de menino” são “abrutalhadas”. O bebê negro é repreendido



quando escolhe uma bolsa rosa para brincar, no dizer da professora: “Negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá certo” (p. 69). As pesquisas convergem na evidência de que o espaço destinado à educação da infância acaba por ser espaço da “educação do corpo”, civilizando-o e discriminando-o.

As autoras inferem que as crianças transgridem tais normativas sociais. Pelo brincar, descobrem outros significados que compartilham e têm a oportunidade de criar e recriar. Ao romper essas fronteiras nas instituições de Educação Infantil, as crianças podem sofrer micro penalidades, a começar pelo “acabou a brincadeira”. Para que a Educação Infantil possa ser “um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que favoreça a diversidade” (p. 78), é urgente romper com os processos de homogeneização, que silenciam as crianças e embasam preconceitos.

Construção alternativa é a referência do texto de Edna Rossetto, capítulo 4: “A Educação das crianças sem-terrinha nas cirandas infantis: construção de uma alternativa em movimento”. O desafio é pensar a educação da infância em contexto não urbano, com foco nas crianças sem-terra.

A luta pela terra prescinde de um projeto educativo pelo Movimento Sem Terra (MST), pois as crianças estão atreladas ao movimento. São desenvolvidas atividades pedagógicas nos assentamentos, fazendo parte do conjunto de lições da luta pela terra. Há os encontros sem-terrinha, cirandas infantis, núcleos infantis e outros. A ciranda infantil faz parte da educação não formal, definida pelo MST como “espaço educativo organizado com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança sem-terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia [...]” (p. 84). Eleger a ciranda como objeto de estudo alia-se à perspectiva da SI, visto que partem ambas da agência infantil, da sua cultura e das experiências.

As cirandas são um espaço onde as crianças sem-terra constroem relações entre si e com os adultos. Vão, na experiência comunitária, “constituindo-se como sujeito lúdico, resignificando seu brincar, sua experiência cultural e suas relações sociais” (p. 100). A proposta educativa das cirandas pauta-se em referencial emancipatório, e daí a estreita ligação com a SI: prevê que, como as crianças estão em todos os lugares do assentamento, os adultos passam a educar o próprio olhar, ao compreendê-las como também companheiras, sujeitos partícipes da luta de um novo projeto de sociedade.

Identidade é a expressão que, por fim, Peterson Rigato da Silva traz à obra. O capítulo 5, “A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência” abarca a polêmica do docente masculino presente nas instituições de Educação Infantil.

Utilizando bibliografia pertinente ao tema, o autor pontua o estranhamento presente nas instituições, quando estas se deparam com o homem professor “no lugar” da professora mulher. As desigualdades entre os gêneros ultrapassam a relação com as crianças e marcam a profissão docente, legitimando a mulher no trabalho com a infância vinculado à maternagem, à paciência, à intuição e também ao educar/cuidar. O homem professor é questionado não na proporção de sua dedicação ou competência, mas no campo da moralidade, das leituras sociais preconceituosas presentes nas unidades educativas.

A intenção do autor passa pela ciência de que as crianças, na instituição, sinalizam a emergência de outro espaço educativo, também de quebra de paradigmas, em face da diversidade e dos desafios do cotidiano, visando ao rompimento com modelos hegemônicos.

A leitura de Sociologia da Infância no Brasil, em sua totalidade, expressa, como aponta no prefácio a professora Eloisa Candal Rocha, a retomada de um movimento de luta em favor das crianças, da infância e da educação. Lutas que, desde os anos de 1980, movem pesquisadores e acadêmicos comprometidos com as conquistas sociais no campo da infância, por uma sociedade mais justa.

A obra marca pela inovação e por assumir que o desafio da SI também está em identificar e desconstruir modelos existentes e de rejeição a esse novo, à invenção, à criança com agência, onde há padronização de comportamentos e instituições. É o que acontece quando o professor trabalha com o mesmo planejamento durante décadas, ou ainda quando são propostas expectativas de aprendizagem na Educação Infantil. A expectativa é do adulto e, invariavelmente, pode levar à frustração de um e de outros implicados na relação educativa (adultos e crianças). Não considera o tempo presente das crianças nem a infância como categoria geracional.

Documentos como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil legislam em favor da diversidade e dos direitos das crianças de ter seus saberes e culturas valorizados e reconhecidos. Todavia, grande parte das instituições de Educação Infantil segue modelos predeterminados, pautados numa educação urbana. Como fica a diversidade? Como ficam as crianças quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas? E mais: diante de tantas pesquisas e do cotidiano das crianças brasileiras, como explicar a possibilidade de um exame nacional para a Educação Infantil? Quais as suas bases? Diversidade? Cultura Infantil? Ou apenas o ensino sistematizado, reiterando a escolarização das crianças antes do Ensino Fundamental? E, tratando-se das crianças bem pequenas, de zero a 3 anos, qual a pauta de trabalho e atendimento a esse grupo? A creche é tida como espaço educativo, com profissionais formados para esse fim? Em outra ordem de ideias, como os cursos de Pedagogia têm pautado as questões propostas pela Sociologia da Infância? Elas são consideradas na formação dos professores e, depois, nas instituições de Educação Infantil? Esses questionamentos e muitos outros não possuem resposta imediata, mas aportes da Sociologia da Infância podem ajudar a pensá-los (ou repensá-los) numa perspectiva mais próxima da categoria geracional definida como infância, tendo as crianças, em seus mais diversos contextos, consideradas como seus sujeitos.

A Sociologia da Infância no Brasil já vem traçando sua história. Pode ajudar-nos a compreender e a agir melhor em relação à infância e às crianças, viabilizando uma sociedade com “asas e desejos”, que possibilite o novo, que desperte as Ciências Sociais para a criança agora, no tempo presente.

Por: Maria Walburga dos Santos

Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP, Brasil.



**GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A.  
INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS.  
SÃO PAULO: CORTEZ, 2014.  
CAPS. 2, 4 E 5.**

*Alessandra de Carvalho Faria  
Maristela Angotti*

A Educação Infantil é a primeira etapa educacional da educação básica brasileira estabelecida pela LDEBEN nº 9394/96, responsável por atender crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos nas pré-escolas.

O art. 29 desta Lei estabelece como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, a criança tem o direito em ter um atendimento educacional que não seja somente de caráter assistencial, e que promova o seu desenvolvimento em todos os aspectos de sua vida.

Como auxílio nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que visa contribuir com referências e orientações à implantação de práticas pedagógicas que atendam as especificidades da faixa etária das crianças de zero a seis anos.

Diante dos aspectos que devem ser desenvolvidos na vida da criança e das particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos, o RCNEI (1998) formulou categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados na educação infantil. As categorias foram divididas entre dois âmbitos de experiências para a criança, sendo a formação pessoal/ social e conhecimento de mundo. Este último aborda as diferentes linguagens educacionais, nas quais as crianças estabelecem relações com os objetos de conhecimentos. Este documento propõe a construção de diversas linguagens, como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática. As diferentes linguagens favorecem além dos conhecimentos, a expressão e comunicação de sentimentos, emoções, ideias, interação com os outros e contato com a cultura.

Este documento recebeu duras críticas por diversos pesquisadores da área, como Cerisara (1999) que relatou críticas de pareceristas em relação aos aspectos estruturantes dos referenciais, que apresentava formas de trabalho do Ensino Fundamental com indícios de escolarização precoce, tratando a Educação Infantil como ensino e de forma subordinada ao Ensino Fundamental, entre outros.

Palhares e Martinez (1999) citam a condição dos referenciais não terem contemplado a produção de pesquisa que já vinha sendo desenvolvida na Educação Infantil para a sua formulação, como questões voltadas ao tipo de material empregado relacionado à prática pedagógica e ao tempo necessário para se exercer a atividade com a criança. As autoras descrevem situações vividas por educadoras que não conseguiam seguir as orientações dos referenciais em sua prática pedagógica, ainda assim quando estas tinham formação, pois muitos ainda não tinham a formação adequada, não eram pedagogos. Portanto, já tínhamos constatado uma condição de currículo prescrito diferente de currículo real sendo desenvolvido nas instituições.

Em 1999 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que é reformulada em 2009, estabelecendo como o currículo deva se proceder na educação infantil, mas este passando a ser de caráter obrigatório.

Cabe ressaltar aqui, que os Referenciais Curriculares Nacionais foram formulados como orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, portanto, nos basearemos para falar de currículo neste trabalho com base nas diretrizes que são de caráter obrigatório.

Conforme o art. 3º das diretrizes, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio humano de todas as áreas. Deve-se ainda considerar a criança centro do planejamento curricular, e um sujeito histórico e de direitos.

Esta trajetória da legislação percorrida até aqui é o currículo prescrito (Sacristán, 2000), que temos posto pela legislação educacional brasileira para a Educação Infantil.

O novo contexto educacional da Educação Infantil ainda é muito recente e carece de informações pela complexidade de suas práticas pedagógicas. Precisamos entender que criança é esta que temos que atender? Conhecer seu desenvolvimento, e articular estas práticas, que para tanto, necessitam de uma intencionalidade educativa, planejamento prévio, acompanhamento e avaliação (MACHADO, 1994).

Como o currículo da Educação Infantil não é norteado e definido por conteúdos específicos de como é posto nas disciplinas das demais etapas educacionais e sim pela articulação de conhecimentos através de diferentes linguagens, acaba por gerar desinformação sobre a infância e causando concepções e práticas pedagógicas pouco adequadas em relação à criança (ANGOTTI, 2009).

Também devemos considerar que os dois dispositivos legais, o RCNEI (1998) e Diretrizes Curriculares (1999 e 2009), apesar de o primeiro orientar práticas e o segundo ser de caráter obrigatório como já citado e isto por terem sido criados por instâncias diferentes, ambos não trazem exatamente definidas as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Outro fator é o problema da formação inicial e a dificuldade em articular teoria e prática, sendo todas estas situações fatores que dificultam a atuação docente na Educação Infantil.

Conforme Sacristán (2000) é preciso analisar a prática que segue o currículo, que nem sempre segue às exigências curriculares e por muitas vezes vai depender da ação dos professores. Na Educação Infantil não ocorre de maneira diferente, em que a falta de entendimento de como o professor deva proceder na sua prática acaba por resultar em ações espontâneas e instintivas.

Muitas das ações praticadas com a criança da primeira infância centram em uma antecipação da escolarização nos moldes do Ensino Fundamental, o que não corresponde ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1999 e revisadas em 2009. Conforme o art. 11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.



Conforme Marcondes (2012) em sua pesquisa foi observado que as etapas finais da Educação Infantil se aproximam cada vez mais da cultura de práticas e concepções do Ensino Fundamental, o que causa uma inquietude e preocupação com o respeito à infância e ao desenvolvimento infantil. Situação está que ainda prevalece nas instituições de Educação Infantil ocorrendo contrariamente ao instituído pelo currículo desta etapa educacional.

A Arte na Educação Infantil, assim como nas demais áreas de conhecimento, se apresenta à criança por meio das diferentes linguagens em educação, conforme o artigo 9º das diretrizes curriculares, assim apresentado de maneira a que:

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

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

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

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

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

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

Entretanto, a falta deste entendimento de como deva ser o trabalho pedagógico mediante ao currículo da Educação infantil tem gerado uma situação de tratar as áreas de conhecimento de forma fragmentada e de atividades não adequadas à especificidade do momento de vida da criança, pois práticas pedagógicas acabam por serem estruturadas de maneira tecnicistas, de produções copistas e espontâneas sem especificidade objetiva.

Andrade (2009) nos remete a este problema docente citando situações que ocorrem com as artes, como atividades sem propósitos que silenciam as crianças, muitas vezes estas passam as aulas fazendo bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho para representarem, por exemplo, as folhas de uma árvore. Ou seja, são colocadas na condição de serem reprodutores de imagem e técnicas, tendo somente de material o giz de cera para colorir um modelo mimeografado.

Ostetto e Leite (2012) dizem que antes da escrita a criança precisa vivenciar outras formas de linguagens como as decorrentes das artes, a experimentarem cores, sons e movimentos.

Sacristán (2000) contribui afirmando as atribuições docentes como a pluridimensionalidade, em que o professor além de dar aula, deve tê-las planejado anteriormente, fazer a avaliação dos alunos, cuidar de atividades administrativas, etc., várias coisas ao mesmo tempo. E se tratando da Educação Infantil, as atribuições docentes são diferentes das do Ensino Fundamental devido a especificidade de atendimento à criança da primeira infância, que precisa ser cuidada e educada.

A considerar a criança como ser integral que está em pleno desenvolvimento, não há como dissociar o cuidar do educar, pois se cuida educando e se educa cuidando ao mesmo tempo. Estas são ações necessárias que o professor desta etapa precisa desempenhar

juntas, sem que uma sobreponha à outra. Assim, dentre as atribuições deste professor, deve-se desempenhar ações pedagógicas na esfera do cuidado, como trocar fraldas, alimentar, organizar espaços, relacionar com as famílias entre outros.

De acordo com Costa (2006) para a garantia da efetividade do cuidado, devem ser removidos modelos assistencialistas, que são expressos por atos mecânicos, repetitivos e desprovidos de um contexto. O cuidado revela-se numa postura de respeito frente ao ser humano que precisa de intenção do seu bem querer.

Para Angotti (2006), a concepção de cuidado junto à criança também não é uma atividade simplista, relacionada para práticas de alimentação, higiene e desenvolvimento apenas se preocupando com destrezas motoras, mas a entender o corpo como primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil para elaborações de leituras interpretativas de mundo.

A revelação e defesa sobre a importância do cuidar e educar não pode prescindir de inserir o brincar nas práticas pedagógicas. O brincar é direito infantil e fundamental enquanto atividade promotora de socialização, conhecimentos, destrezas e precisa constar nas atividades desenvolvidas pela criança, pois este também constitui um direito da infância (FARIA, 2014).

Condição está instituída no art. 9º das diretrizes curriculares em as práticas pedagógicas do currículo devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Vejamos que é tudo isto ou mais que o professor tem que dar conta, além da discussão em torno do currículo. Sacristán (2000) também destaca a imprevisibilidade, pois existem muitos condicionantes imprevisíveis que acontecem na prática, a indisciplina é outro fator que dificulta as ações na prática e a própria formação docente juntamente com a pessoal influenciam a prática, já que dificilmente um professor deixará sua formação de vida/pessoal separada da profissional.

O clima escolar contará bastante no desempenho do professor, seja positivamente ou negativamente, segundo Sacristán (2000) a estrutura institucional existente promove uma série de condicionantes enraizados para a segurança pessoal e profissional do professor, podendo gerar comodismos e dificuldades para renovação de práticas pedagógicas. Estas situações não ocorrem diferentemente na atuação docente da Educação Infantil.

Para se trabalhar com Artes como em qualquer outra área devemos necessariamente conhecer primeiro o desenvolvimento desta criança, porque não trabalhamos da mesma forma com todas, considerando que é bastante significativo o avanço de desenvolvimento de um ano para o outro ou de meses, tratando-se especialmente de bebês, entre crianças de 0 a 6 anos.

Por toda a complexidade já citada neste trabalho sobre o currículo e práticas pedagógicas, o que vemos nas escolas é uma tentativa de práticas precoces de Ensino Fundamental sendo aplicadas na Educação Infantil. Verificando que estamos em contextos totalmente diferentes entre estas etapas. E a formação docente é outro fator complicador, já que a formação inicial com habilitação específica em Educação Infantil é recente, e desta maneira temos professores não preparados para lidarem com as crianças desta faixa etária, já que a última reformulação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi pela Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Então, logo vivenciamos os mesmos problemas do Ensino Fundamental, a predominância em se alfabetizar e ensinar matemática, em detrimento das demais áreas de conhecimento.



Artes é uma destas áreas negligenciadas na educação e quando trabalhada acaba sendo de forma tecnicista tão criticada pelos próprios arte-educadores e artistas, especialistas da área.

Conforme Andrade (2009) é importante se preocupar em investir na boa formação do professor, pois estes são uns dos problemas expressos no cotidiano da escola, a má formação docente. Muitas vezes, o professor atua de maneira descomprometida a sua atuação docente sem um prévio planejamento desta ação, não preparando suas aulas e agindo no senso comum sem uma intencionalidade com fundamentação teórica, o que resulta num trabalho em que cada vez mais se distancia teoria da prática. Albano (2004) também coloca a condição da Arte como produção de conhecimento e não simplesmente a ideia de entretenimento, como se a Arte fosse algo irrelevante e que, portanto, necessita de uma prática com fundamentação teórica.

Mas como temos que trabalhar com todas as áreas de conhecimento, Artes é referenciada nas propostas curriculares como as demais, principalmente quando são indicados os princípios estéticos que devem ser formados na criança.

As linguagens expressivas das artes são formas de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem e, portanto, não devem ser tratadas como simples entretenimento, mas como uma área do conhecimento, com conteúdo próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos expressivos no desenho, na pintura, na construção, na modelagem, na dança, na música, nos gestos e movimentos, no faz de conta e como qualquer aprendizado requer um tempo, um espaço e respeito ao nível intelectual e emocional de cada criança, o envolvimento com os procedimentos de observação de mundo para sustentar possível sensibilidade, elaboração e expressão (FARIA, 2014).

A Arte na atuação docente com as crianças pequenas não é tratada como uma disciplina específica, e sim integrada ao trabalho com as demais linguagens, como instrumento que auxiliará o aprendizado da criança. Isto não quer dizer, que acontecerá sem instruções, a criança deve receber orientações ao uso de ferramentas, materiais e técnicas quando necessário, que pela Arte possibilitará outras formas de se expressar e comunicar (KATZ, 1999).

Este entendimento das diferentes linguagens infantis como a decorrente das artes são formas de expressão da criança e o meio de relacioná-la com o conhecimento, sendo estas abordadas por vários educadores que se preocuparam com um trabalho pedagógico voltado a especificidade da criança da primeira infância.

Godoy (2012) sugere da expressão corporal da criança como primeira ação de expressão, estando à motricidade ligada à atividade mental e que a partir destas vivências corporais cria um vocabulário gestual fluente e expressivo, que pode ser estimulado pela linguagem da dança.

Lombardi (2011) também nos coloca a necessidade de se contar com outras possibilidades expressivas que não somente a fala ou a palavra, desde o nascimento os bebês fazem uso da linguagem pré-verbal, se expressam ricamente por meio da linguagem expressiva do corpo.

Derdyk (1989), diz que o desenho expressa a imaginação e favorece diversas outras manifestações ao mesmo tempo, pois a criança canta, dança, conta histórias, fica em silêncio, enquanto está desenhando, o desenho ultrapassa o grafismo com lápis e papel. O espaço do papel torna-se campo de desenvolver as potencialidades do desenho de refletir, abstrair e conceituar ideias.

O trabalho com as linguagens expressivas permite combinações e possibilidades criativas entre as crianças, que vão desde os desenhos e pinturas, técnicas e materiais, até a formulação de palavras ou mesmo a realização de um projeto ou uma atividade em específico (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Ostetto e Leite (2012) dizem que antes da escrita, outras linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas na Educação Infantil, linguagens decorrentes das artes que fazem uso das cores, sons, movimentos.

Gobbi e Pinazza (2014) tratam das linguagens como formas de perceber um tipo de comunicação que sejam ausentes ou não nas crianças, como seus choros, falas, gestos, desenhos, pinturas, esculturas. Para tanto, os professores precisam ser refinados tradutores em compreender tais linguagens, quando uma pinta, desenha ou dança, esta é uma forma de expressar ou dizer algo.

Loris Malaguzzi, fundador da Reggio Emilia, que se tornou reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo, com uma perspectiva inovadora de Arte para uma pedagogia da infância, declarou a criança detentora de cem linguagens, para isto considerando todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas necessárias ao desenvolvimento integral do indivíduo (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

### Considerações Finais

Conforme Sacristán (2000), temos um currículo prescrito que quando é atuado na prática não é exatamente seguido pelas diretrizes, este currículo como o autor chama de realizado é praticamente diferente do requerido.

Muitos condicionantes influenciam o desenvolvimento do currículo requerido, fatores como: indisciplina, apostilas, organização de espaço, gestão escolar, clima escolar, definição de que se tem por criança e da atuação docente em educação infantil, a imprevisibilidade, outros.

De acordo com as diretrizes do currículo da Educação Infantil e com estes autores, compreendemos a importância da Arte e seu acesso à criança, como patrimônio cultural da humanidade, com liberdade de expressão e criação a conhecer vários gêneros e formas de manifestações artísticas e culturais, aprender a sensibilizar sentidos e sentimentos, comunicar-se e desenvolver-se esteticamente.

O professor que toma como comprometimento trabalhar com a área de Artes, precisa encontrar maneiras e espaços em suas práticas pedagógicas para conseguir atuar com este conhecimento, tão necessário para a formação artística e estética do indivíduo.

Para tanto, temos que continuar a estudar, pesquisar, principalmente em relação à ação de nossas práticas pedagógicas, como um todo na nossa atuação docente, nossa profissionalidade.



