MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica

Brasília
Junho de 2009

SUMÁRIO

PARTE I - APRESENTAÇÃO.....3
1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E DIVERSIDADE.....4
2. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....8
PARTE II – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....14
1. EDUCAÇÃO INFANTIL.....14
1.1. INTRODUÇÃO.....14
1.1.1. Educação Infantil: Políticas Públicas e Documentos Oficiais.....17
1.1.2. Os Movimentos Sociais, suas Ações, Conquistas e Demandas.....21
1.1.3. Estudos da Infância e da Educação Infantil: A Produção Acadêmica.....25
1.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....29
1.2.1. Os sujeitos da Educação Infantil.....29
1.2.2. Direitos das crianças, dos jovens, dos adultos. Educação como direito social. Cidadania e direito ao conhecimento. Permanência na escola, direito à aprendizagem e construção de qualidade na educação.....33
1.2.3. Currículo: Concepção e Elementos.....37
1.2.4. Responsabilidade social da Educação Infantil e o privilégio de conviver com crianças pequenas.....40
1.2.5. Desafios da Transição.....43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....47

PARTE I - APRESENTAÇÃO

Introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9394/96), a Educação Básica corresponde a um direito social e a um requisito fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa como indivíduo, cidadão e sujeito social. Inclui três etapas que se sucedem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Lei 9.131/95 e a LDB ampliam para toda a Educação Básica a fixação de conteúdos mínimos (art. 210 da Constituição Federal de 1988) e delegam, em caráter propositivo, ao MEC e ao CNE, a responsabilidade de assegurar a formação nacional comum por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais. Cabe à Câmara de Educação Básica do CNE exercer a sua função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, reservando-se aos entes federativos e às escolas a tarefa que lhes compete em termos de organizar e complementar as orientações curriculares por meio de parte diversificada que atenda às necessidades e especificidades regionais e locais e às necessidades de seus alunos, bem como de implementar os currículos.

Em decorrência dessas orientações, foram aprovadas, em 1998, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº22/98; Res. CEB nº 1/99), o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 04/98; Res. CEB n◦ 2/98) e o Ensino Médio (Parecer CEB n◦ 15/98; Res. CEB n◦ 3/98).

Passados onze anos da formulação das Diretrizes, é desejável que a União, em consonância com os aspectos legais e considerando os contextos sócio-político e educacional do país, assim como o cenário mundial em que nos situamos, venha, em relação ao currículo, a:

a) Promover a atualização e a revisão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

b) Elaborar uma concepção sobre o currículo e proposições de organização curricular da Educação Básica no Brasil;

c) Promover um debate nacional sobre o Currículo da Educação Básica;

d) Implementar um programa de apoio para reestruturação pedagógica e padrão de qualidade nas escolas públicas de Educação Básica;

e) Elaborar novas orientações e proposições curriculares da base nacional comum e metodologias a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica;

f) Fortalecer a coordenação nacional pelo regime de colaboração com os sistemas de ensino estaduais e municipais na implementação do currículo, sobretudo no que tange ao apoio à formação contínua dos docentes e à produção de materiais curriculares;

g) Valorizar os sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional: profissionais da educação e estudantes.

A LDB definiu responsabilidades descentralizadas em relação à educação escolar. Portanto, além da presença do Governo Federal e da presença normativa do Conselho Nacional de Educação, não podem deixar de ser considerados, nas definições de políticas educacionais e curriculares da Educação Básica, os Governos Estaduais e Municipais e seus respectivos Conselhos de Educação. Nessas definições, cabe reconhecer a flexibilidade na articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios como um dos principais mecanismos da LDB. Flexibilidade e descentralização de ações devem marcar as responsabilidades compartilhadas em todos os níveis (Parecer CEB nº 04/98).

1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E DIVERSIDADE

Desde a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, têm sido significativas as conquistas na Educação Básica. De acordo com o Censo Escolar de 2007, 53.028.928 milhões de alunos estavam matriculados na Educação Básica, sendo 12,3% na Educação Infantil, 60,6% no Ensino Fundamental e 15,8% no Ensino Médio.

No que se refere ao acesso à Educação Infantil, os Censos Escolares de 2000 e de 2006 revelam um aumento de mais de 600.000 matrículas, sendo significativamente maior o atendimento em instituições públicas. No entanto, o percentual de crianças atendidas pelos estabelecimentos de Educação Infantil mantém-se ainda muito aquém das necessidades sociais.

A Educação Infantil atende a 6.509.868 milhões de crianças, entre 0 e 5 anos de idade, sendo 24,3% destas nas nas creches (crianças de 0 a 3 anos) e 75,7% na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos). Em termos da rede de atendimento, 65,9% das matrículas em creches e 75,6% das matrículas nas pré-escolas são oferecidas por instituições públicas (Censo Escolar de 2007). Em função da importância que a Educação Infantil cada vez mais ocupa na formação da criança, a percentagem de crianças sendo acolhidas nos estabelecimentos de Educação Infantil precisa ser urgentemente elevada, por corresponder a um dever do Estado, como afirma Cury (2005).

Quanto ao Ensino Fundamental obrigatório, cumpre lembrar que, como direito de todas as crianças e jovens entre 6 e 14 anos de idade, abrange hoje um total de 9 anos de escolaridade. Tal direito foi sendo progressivamente garantido a todos, pois 97,5% % da população nessa faixa de idade já se encontram na escola. Ou seja, o acesso de todos ao Ensino Fundamental constitui praticamente uma realidade entre nós. No entanto, se a entrada de todos na escola se efetivou nos sistemas educacionais brasileiros, ainda não se conseguiu, como seria de desejar, construir uma escola de qualidade que asseverasse a permanência e o sucesso de todos que nela se matriculam na idade devida ou, mesmo, fora da faixa etária usual.

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola dos 6 aos 14 anos, não conseguimos sequer que todos os sujeitos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluí-lo. Do total de ingressantes no 1º. ano do Ensino Fundamental, apenas 54% chegam a completar esse nível de ensino (Censo Escolar 2006). Isso é um indicativo de quão modesto tem sido o processo de ampliação das oportunidades educacionais para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão injusta permanece sendo a nossa estrutura educacional. Daí a necessidade de uma série de medidas que possam contribuir para corrigir uma situação que não cabe mais aceitar. Dentre tais medidas, algumas situam-se no âmbito das próprias escolas, como é o caso de da revisão e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, registra-se que ele se destina ao atendimento de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, incluindo, também, entre suas matrículas, jovens mais velhos e até mesmo adultos que haviam interrompido sua trajetoria escolar e que costumam buscar, preferencialmente, as turmas do ensino noturno. Desse modo, o alunado do Ensino Médio é bastante heterogêneo, seja em termos etários, seja

em termos de suas aspirações. De acordo com o Censo Educacional de 2006, as matrículas no Ensino Médio atingiram um total de 8.906.820 alunos. Contudo, 4.093.549 dessas matrículas abrangiam jovens com mais de 17 anos, ou seja, 46% estavam acima da faixa etária considerada ideal para esse nível de ensino. Esse dado exige atenção, especialmente se o compararmos com as baixas taxas de conclusão no Ensino Médio, que correspondiam apenas a 50% em 2006.

Essa etapa conclusiva da Educação Básica, o Ensino Médio, apresenta controvérsias em relação a seus propósitos: ela tem sido vista tanto como um degrau preparatório para aqueles que almejam uma vaga no Ensino Superior, quanto como uma formação para um mercado de trabalho que vem se transformando e contraindo. Seja como for, há evidências de que o Ensino Médio deixa de receber um número apreciável de jovens que, precisando garantir seu sustento e/ou incrementar o orçamento familiar, acabam não frequentando a escola. Conforme Cury (2005), a universalização gratuita dessa etapa e a sua expansão a um numeroso contingente de jovens e adultos precisam, com urgência, deixar de representar apenas um horizonte a ser alcançado.

Apesar dos avanços em termos da expansão da Educação Básica, ainda existem desafios a serem enfrentados, especialmente se tomarmos por base as metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (Lei No. 10.172/01) para a década. Vale ressaltar algumas de suas principais metas para a Educação Básica: a) expansão do atendimento da Educação Infantil para 30% em creche e 60% em pré-escola até 2006 e para 50% e 80%, respectivamente, até 2011; b) atendimento de 100% das crianças de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental; c) diminuição do analfabetismo entre jovens e adultos em 50% até 2006 e sua erradicação até 2011; d) atendimento de 50% da população de 15 a 17 anos no Ensino Médio até 2006 e 100% até 2011.

Em resumo, os progressos obtidos na expansão e nas mudanças dos diversos níveis de ensino no Brasil ainda não foram suficientes para assegurar a necessária universalização da Educação Básica, bem como para superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos alunos nas escolas. Em outras palavras, ainda não se conseguiu, como seria desejável, construir no país, para todos os alunos da Educação Básica, uma escola de qualidade, que pudesse lhes garantir: a continuidade na escola; o sucesso nos estudos; a aprendizagem de conhecimentos significativos e relevantes; o desenvolvimento de

habilidades; a adoção de procedimentos éticos e a aquisição dos valores necessários ao comprometimento tanto com uma sociedade brasileira cada vez mais justa e democrática quanto com um mundo menos desigual e mais solidário, pautados, ambos, pela diversidade, pela solidariedade e pelo respeito entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos.

Nesse contexto, faz-se mister enfrentar alguns entraves que se situam na escola e são de sua responsabilidade. Entre eles, vale destacar a formação e a valorização dos docentes, assim como a construção de currículos que se mostrem mais adequados à realidade de nossos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, revela-se tarefa urgente a elaboração de subsídios para que a escola e os professores possam formular e desenvolver currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social. Além disso, urge que tais currículos tanto promovam a formação de uma base nacional comum quanto acolham a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e nossas escolas.

Ainda conforme Cury (2005, p. 30), é na escola, mas não só nela, que "se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação". Pode-se acrescentar que é na escola, mas não só nela, que se pode ajudar a formar crianças e jovens cuja auto-estima lhes propicie o respeito por si próprios e pelos outros com os quais se relacionam, condição necessária para o cumprimento de seus deveres e para a luta por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo.

E mais: é na escola, mas não só nela, que crianças e jovens podem apreender os conhecimentos necessários para viverem, conviverem e sobreviverem em seus ambientes de origem, transcendê-los e, além disso, se engajarem na proposição e na efetivação de mudanças necessárias ao desenvolvimento desses ambientes e da sociedade. Como afirmou Miguel Arroyo, "os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores e artes a que todo ser humano tem direito" (2006, p. 67). Para que esses currículos possam, então, ser formulados nas escolas, espera-se que as Diretrizes Curriculares venham a oferecer uma significativa contribuição.

2. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando se fala em currículo, há que se considerar o caráter fortemente polissêmico da palavra. Ela designa várias coisas: pode ser um atalho em um caminho ou o próprio caminho; pode ser uma corrida ou o ato de correr; pode ser a programação pedagógica do que é ensinado aos alunos; pode ser o documento que reúne os dados relativos a uma pessoa (em termos de sua formação, experiências, realizações etc.), o que usualmente tem sido denominado de *curriculum vitæ*. Ou seja, o currículo é visto como um espaço físico, como uma ação, como um programa, como um documento e assim por diante.

A despeito de suas diferenças, todos esses sentidos situam-se em um mesmo campo semântico, cujo centro se encontra na palavra latina *curriculum*, que sugere a ação de percorrer uma determinada trajetoria, ou seja, um *cursus*. No final do século XVI e no início do século XVII as palavras *currículo* e *curso* começaram a ser usadas, um tanto indistintamente, para designar modos e recursos empregados para a organização das ações e representações espaço-temporais, no âmbito da educação escolarizada (Veiga-Neto, 2002). Em outros termos, a palavra currículo passa, no campo pedagógico, a associar-se intimamente à idéia de organização.

Em documento elaborado por Moreira e Candau (2006), destacou-se que à palavra currículo têm sido associadas diversas concepções, que derivam dos distintos modos como a educação é entendida historicamente, bem como das influências que a afetam e se tornam hegemônicas em dado momento. Fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, assim, têm contribuído para currículo tenha sido concebido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem vividas pelo aluno na escola e pelas quais ela assume responsabilidade; (c) os planos pedagógicos formulados pelos profissionais da educação; (d) os objetivos a serem atingidos pelo processo educativo; (e) os processos de avaliação, que terminam por determinar o que será ensinado nos diferentes níveis de ensino. Em todas elas, pode-se encontrar a perspectiva de se organizar e de se tornar mais eficiente a educação escolar, por meio dos elementos enfatizados nas concepções apresentadas.

Embora nenhuma dessas concepções possa ser vista como a mais correta ou mesmo como a mais adequada, cabe afirmar que as discussões sobre currículo incorporam, necessariamente, discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos de ensino,

as relações sociais que se desenvolvem na escola, os valores a serem adotados, as identidades a serem construídas por nossos estudantes, ou seja, os elementos que precisam ser considerados quando se intenta organizar a escola ou o sistema escolar.

Sugerimos, então, que se conceba a palavra currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes. Currículo, nesse enfoque, corresponde ao conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, com o propósito de organizar e tornar efetivo o processo educativo (Moreira e Candau, 2006). Expressa o projeto político-pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando, como já se ressaltou, as experiências vivenciadas pelo estudante em seu tempo de formação acadêmica. Constitui, portanto, um instrumento político, cultural e científico formulado com base em uma construção coletiva.

A Educação Infantil

No caso da Educação Infantil, o currículo corresponde ao conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática (fruto das vivências das crianças) e os conhecimentos que fazem partem do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

Nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deve ser vivenciada tanto em situações espontâneas quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto.

Tais Propostas Pedagógicas devem favorecer o acesso aos bens culturais, às práticas culturais, ao convívio com a natureza, bem como propiciar a ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais. Os eixos com base nos quais os saberes e os conhecimentos devem ser trabalhados apresentam determinadas especificidades, próprias das crianças da Educação Infantil (Kramer, 2009).

O Ensino Fundamental

No caso do Ensino Fundamental, o currículo também corresponde às experiências vividas pelos estudantes, nas quais se articulam os saberes que os estudantes aprendem na vivência e na convivência em suas comunidades com os conhecimentos sistematizados que a escola deve lhes tornar acessíveis. Assim, qualquer discussão sobre o currículo no Ensino Fundamental depara-se sempre com duas dificuldades complementares: de um lado, conhecer-se o que se costuma denominar "a realidade do aluno" e, de outro, conhecer-se o que se costuma denominar "saberes escolares" (relativos a essa etapa da Educação Básica). Ainda que isso seja verdadeiro também para as outras etapas, talvez seja justamente no Ensino Fundamental que elas pareçam ser mais complexas.

Soma-se a tais dificuldades o fato de que a permanência na escola, das crianças e dos jovens, em comparação com as demais etapas da Educação Básica, é a mais longa. Assim, é lícito supor que essa seja a etapa que mais ampla, profunda e duradouramente deixa suas marcas nos sujeitos escolares.

O Ensino Médio

No caso do Ensino Médio, trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Conforme se destaca no documento *Ensino Médio Inovador* (Brasil, Ministério da Educação, 2009), a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Quer-se configurar uma referência, para essa etapa, que propicie uma identidade unitária, com formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira.

A formação em uma base unitária implica perceber as diversidades do mundo contemporâneo, promovendo-se as capacidades de pensar, refletir e agir sobre as determinações da vida social e produtiva, de forma a se articularem trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana. Os currículos do Ensino Médio deverão organizar-se, então, de acordo com o avanço da ciência e da tecnologia, elevando-se a cultura a um componente da formação geral, associada ao trabalho produtivo. "Isso pressupõe a

vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica-instrumental" (Brasil, Ministério da Educação, 2009).

Consideradas essas três etapas da Educação Básica, pode-se afirmar serem necessárias diretrizes e orientações que efetivamente dialoguem com o currículo praticado nas escolas e com os conhecimentos e saberes dos estudantes. Nas recentes reformas educacionais, o currículo tem assumido uma posição central: inúmeras têm sido as propostas, que acompanham tais reformas, de modificar ou atualizar o currículo, conferindo-lhe graves responsabilidades na solução dos problemas educacionais.

Se a perspectiva atual é construir outro projeto de educação e de sociedade, é preciso começar questionando os padrões universais do conhecimento escolar. É preciso abandonar o modelo de "currículo padronizado e prescrito", compreendendo-se a escola como espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades e não como um espaço uniforme ou homogêneo. Ao mesmo tempo, sem que se pretenda ou se julgue possível estabelecer um efetivo controle sobre a prática, cabe buscar desenvolvê-la e aperfeiçoá-la por meio da oferta de diretrizes curriculares e, ainda, por meio de uma articulação nacional que garanta apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino e às escolas de Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CEB, de 26/06/1998) constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na LDB, prevê-se, como incumbência da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Assim como no Parecer CBE nº 15/98, neste documento, diretriz é entendida como se referindo tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. No primeiro caso, corresponde à linha reguladora do traçado de um caminho; no segundo caso, como conjunto

de instruções ou indicações para se formular e levar a cabo um plano, uma ação, um procedimento. Entendida conforme o primeiro caso, a diretriz é mais perene. No segundo, é decorrente de acordo entre partes e, por conseguinte, mais propensa a atualizações razoavelmente frequentes.

Naquele Parecer, afirma-se que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos podem ser associadas à linha reguladora do traçado que aponta a direção a ser seguida, devendo, assim, ser mais duradouras. As diretrizes curriculares para a Educação Básica (deliberadas pela CBE/CNE) são vistas, ainda no Parecer, como nascidas do dissenso, como unificadas pelo diálogo, como não uniformes, como não correspondentes à expressão de toda uma verdade. Nesse sentido, podem ser traduzidas em diferentes propostas curriculares e programas de ensino, não constituindo uma forma acabada de ser e de pensar.

Cabe, então, ao CNE, no que se refere às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, sistematizar os princípios e diretrizes gerais constantes da LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e expressá-los por meio de diretrizes que venham a garantir a formação básica comum nacional; e, ainda, dispor sobre a organização curricular das diferentes etapas da Educação Básica (Parecer CBE n◦ 15/98).

Ainda que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos possam ser vistas como mais duradouras, não constituem (nem poderiam constituir) uma forma acabada de ser e de pensar. No próprio Parecer CBE nº 15/98, afirma-se que as diretrizes não são imutáveis, pois no plano pedagógico nada encerra (nem poderia encerrar) toda a verdade e tudo demanda, sempre, atualização.

Tendo em mente todas as mudanças que se vêm tornando mais agudas, rápidas e amplas nos últimos anos, seja nas esferas cultural e social, seja nas esferas política e econômica, não há como aceitar que o panorama educacional se mantenha estático, sem responder às rápidas transformações que presenciamos e que nos atravessam.

Segundo Bauman (2001), a modernização progrediu triunfantemente. A mercantilização, a comercialização e a monetarização dos modos de subsistência penetraram os recantos mais longínquos do planeta. Gostemos ou não e queiramos ou não, não há mais soluções globais para problemas produzidos localmente; tampouco existem escoadouros globais para excessos e desequilíbrios locais. Todas as localidades precisam suportar as

consequências do (assim chamado) triunfo da Modernidade; cada vez parece mais urgente procurarmos soluções locais para problemas produzidos globalmente.

Para uma escola cujo acesso precisa ser universalizado, que precisa se caracterizar pela qualidade das experiências oferecidas e dos resultados obtidos, e na qual a diversidade precisa ser aceita e respeitada, é necessário que se formulem diretrizes curriculares que considerem a tensão entre as necessidades locais e a ordem global em que nos inserimos. Trata-se, então, de oferecer uma base nacional comum, que contribua para a formação de uma identidade nacional, suficientemente inclusiva e democrática, de modo a garantir o respeito aos direitos humanos para todos os grupos, bem como a abrigar as distintas identidades culturais (Giroux, 1996). Trata-se, ao mesmo tempo, de elaborar diretrizes em que o global seja abordado de modo não a estimular a homogeneização, mas sim a acentuar a interação e a renovação das culturas, bem como a sensibilidade para o diverso e o plural.

A intenção, nas Diretrizes Curriculares, seria subsidiar e incentivar os necessários esforços para que, nas práticas pedagógicas, se possa escolher objetivos, conhecimentos, saberes e procedimentos oriundos dos grupos subalternizados, excluídos e marginalizados, que desestabilizassem os processos hegemônicos. Seria abrir espaço para o diálogo entre tais elementos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes. Seria, também, abrir espaço para o desafio aos modos usuais de prescrição de políticas e de promoção de mudanças nos sistemas educacionais. Seria, ainda, favorecer o redimensionamento e a promoção de qualidade na educação, em um sentido distinto daquele com base no qual ela é concebida em termos de eficácia, efetividade e obtenção de resultados pré-definidos, em consonância com os valores do mercado (Moreira e Kramer, 2007).

Nesse cenário complexo e contraditório, no qual distintas e opostas tendências e direções convivem, competem e se expressam, faz-se urgente que a União subsidie e o CNE promova o necessário processo de revisão e de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Neste sentido encaminhamos as propostas elaboradas pela Secretaria de Educação Básica para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

PARTE II – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é direito de todos, gratuita, oferecida em estabelecimentos escolares públicos e privados, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e dever do Estado. Para sua oferta, diferentes são as competências dos entes federativos, União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Cabe aos Municípios e Distrito Federal a atuação prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados, no Ensino Fundamental e Médio e à União, no Ensino Superior sendo a responsabilidade orientada pelo princípio da colaboração. À União compete formular as diretrizes, a política e os planos nacionais; aos Estados compete elaborar diretrizes, normas complementares e formular políticas; aos Municípios compete definir a política, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com a opção brasileira, a Educação Infantil é direito da criança a partir do nascimento, dever do Estado, ofertada pelos sistemas de ensino em regime de colaboração, e competência dos Municípios que devem implementá-la em instituições próprias (creches, pré-escolas ou escolas).

A importância política deste documento se justifica por diferentes aspectos. Em primeiro lugar, este documento de Diretrizes é fundamental para consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Em segundo lugar, para normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores que – depois de décadas de trabalho de consolidação da área – permanecem ambíguas, exigindo ordenamento claro dos órgãos competentes. O Conselho Nacional de Educação assume seu papel político formulando estas Diretrizes. As Diretrizes são ainda essenciais para subsidiar os sistemas de ensino, as instituições, os professores e os gestores na concepção e implementação de Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, no sentido de se adequarem às novas exigências elaboradas com vistas a garantir a concretização dos direitos das crianças nas creches, pré-escolas e escolas.

A integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino se situa no âmbito de uma política educacional que não dissocia educação e cuidado. Conceber a Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce e como função do Estado, complementar à família, implica, simultaneamente: (i) a garantia de oferta de vagas para atender à demanda; e (ii) a qualidade desta oferta. As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover autoestima e bem-estar. Nesse sentido, as Propostas Pedagógicas devem oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie às necessidades e interesses das crianças, com equipamentos suficientes, prédios adequados, docentes habilitados e qualificados.

A realidade brasileira é múltipla, diversa e desigual. O avanço nas concepções não superou a desigualdade de oportunidades educacionais entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, entre bairros de um mesmo município, entre municípios, estados e regiões. A maior desigualdade é encontrada entre pobres e ricos e entre brancos e pretos ou pardos. Reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais é desafio que começa na Educação Infantil. Ser a primeira etapa da Educação Básica significa participar da política nacional de educação, com metas a serem alcançadas nos termos do Plano Nacional de Educação/PNE (Lei no 10.172, de 2001).

Segundo o IBGE, a população de crianças de 0 a 6 anos decresceu de um total, em 2001, de 22.070.000 crianças para 19.990.000, em 2006. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2006, Microdados). No que se refere ao acesso à Educação Infantil, o crescimento da frequência à creche praticamente dobrou na década 1995-2005, mas o percentual continua aquém das metas do Plano Nacional de Educação para a faixa etária de 0 a 3 anos que era atingir, em 2006, uma cobertura de 30% das crianças. O acesso às creches é desigual entre crianças de diferentes regiões do país; entre zona urbana e rural; entre as brancas e pretas ou pardas; e entre as de famílias mais pobres e mais ricas. A maior desigualdade de acesso se verifica na comparação das taxas de frequência das crianças à creche, segundo a renda de suas famílias: 9,7% das crianças do quinto de renda mais baixo (20% mais pobres) frequentaram creche, enquanto no quinto de renda mais elevado essa taxa

foi de 29,6%. O acesso à educação de crianças de 4 e 5 anos é melhor, de acordo com a PNAD 2006: 67,6% das crianças dessa faixa etária frequentam a pré-escola (percentual que ultrapassa a meta do PNE que estabelecia cobertura de 60% das crianças de 4 a 6 anos, em 2006) enquanto 15,5% de crianças de 0 a 3 anos frequentam creches, percentual muito aquém das necessidades sociais. Em números absolutos, os Censos Escolares de 2000 e de 2006 revelam um aumento de mais de 600.000 matrículas na Educação Infantil, sendo significativamente maior o atendimento em instituições públicas.

A responsabilidade prioritária de oferta e gestão da Educação Infantil é dos municípios: cabe a cada um dos municípios brasileiros a formulação e execução de suas políticas. Segundo o relatório *As desigualdades na Escolarização no Brasil* (Presidência da República, 2006), entre as razões para o baixo acesso das crianças pequenas à Educação Infantil está a insuficiência de vagas e de recursos financeiros para a rede pública. Em 2006, quase um terço dos municípios (29,5%) ainda não oferecia vagas em creches públicas. A revisão e atualização de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é fundamental para incorporar os avanços já presentes na política e também para dar suporte aqueles municípios.

A aprovação do Fundeb, em janeiro de 2007, trouxe aumento do aporte de verbas da União, definido da seguinte forma: 2,0 bilhões de reais em 2007; 3,0 bilhões de reais em 2008; 4,5 bilhões de reais em 2009; e 10% do valor total do Fundo a partir de 2010. A inclusão no fundo das matrículas de creches e pré-escolas públicas e privadas não lucrativas conveniadas favorece a ampliação expressiva da oferta. A função supletiva da União e a elevação do valor do custo/aluno favorecem ainda a melhoria da qualidade desta oferta. O Fundeb traz uma questão central para o financiamento: o estabelecimento de um custo aluno capaz de garantir a qualidade educacional. Como cabe à União entrar com uma parcela de recursos sempre que, no âmbito de cada estado, o valor não alcançar o mínimo definido nacionalmente, é importante que este valor seja suficiente para a oferta com qualidade. Parâmetros de Qualidade, já definidos pelo MEC (2006), políticas de formação e Diretrizes Curriculares Nacionais são instrumentos essenciais para que os recursos destinados à Educação Infantil redundem em qualidade do trabalho dos sistemas de ensino, instituições, gestores e professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm caráter mandatório. A formulação apresentada aqui resulta de uma história que vem sendo construída

há mais de vinte anos, e que se expressa em um conjunto significativo de políticas públicas e documentos na área da Educação Infantil, de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento.

1.1.1. Educação Infantil: Políticas Públicas e Documentos Oficiais

Com o processo de redemocratização em curso no Brasil desde a década de 1980 e a volta das eleições estaduais e municipais, foram colocados no centro da cena política: os debates em torno dos direitos das crianças, o delineamento de políticas de Educação Infantil e de formação de professores, a necessidade de criação de um Fundo para assegurar o cumprimento dos direitos, a relevância de a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais. As políticas públicas desenvolvidas, as pesquisas produzidas em diversas áreas do conhecimento e os movimentos sociais tiveram papel relevante nesse processo.

Aqueles eram anos de luta em torno da Constituição da República Federativa do Brasil que, aprovada em 05 de outubro de 1988, foi a primeira no país a afirmar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, o dever do Estado de assegurar as vagas e a opção da família.

Esta conquista foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990), fruto de imensa mobilização nacional que recolheu mais de um milhão de assinaturas de cidadãos brasileiros de todo o país, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841).

Tendo sido reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil, outras questões mantiveram-se como objetivos da área e foram sendo consolidados a partir da atuação – vale reiterar - da produção acadêmica, dos movimentos sociais e das políticas concebidas pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, bem como pelas políticas estaduais e municipais.

Em 1993, o MEC delineou pela primeira vez uma *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC/SEF/COEDI, 1993) propondo diretrizes norteadoras de propostas

pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à auto-estima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo. Em 1995, o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/SEF/COEDI, 1995) reiterou tais objetivos, estabelecendo critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil, particularmente nas creches: critérios de organização e funcionamento, focalizando as práticas com as crianças; critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

Em 1998, em meio a intensos debates, foi publicado o documento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este material, apresentado em três volumes, se configurou como um documento contendo recomendações para as práticas pedagógicas.

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18). Com força de Lei, as Diretrizes elaboradas naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças.

Em janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais.

Em 2006, o MEC publica o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos* à educação que visa orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública. No mesmo ano o MEC publicou os *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definidos pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, em 2006, significaram avanço neste processo de gradativa construção de consensos do ponto de vista teórico, político e prático e contêm, da mesma forma que os documentos citados acima, elementos importantes para o delineamento do documento atual das Diretrizes.

Ainda em 2006, o Ministério da Educação instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Com a Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já era feito em vários países e municípios brasileiros. No sentido de orientar professores e gestores para esta mudança, a Secretaria de Educação Básica, através do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, publicou em 2007 o documento sobre Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais.

Também, em 2007, como já exposto, foi sancionada Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com vigência até 2.020, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos). A Lei e a criação do Fundo que inclui a Educação Infantil vêm tendo significativo impacto junto aos sistemas de ensino e ratificam – vinte anos depois da Constituinte – a possibilidade de condições para a implementação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil em creches, pré-escolas e escolas.

Além disso, a opção pela inserção do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos obedece às concepções da Constituição e das leis decorrentes. Do ponto de vista pedagógico, este aspecto diz respeito à continuidade do processo nas faixas de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, sob a mesma política, o mesmo setor, a mesma orientação técnica e pedagógica. Nesse sentido, vem se delineando a concepção de "estabelecimentos de Educação Infantil" para crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com os necessários e adequados ambientes específicos para as diferentes faixas etárias. A intenção é evitar uma ruptura na trajetória educacional das crianças pequenas. A crescente tendência deste tipo de estabelecimento educacional nos sistemas municipais de ensino vem consolidando a concepção de Educação Infantil como etapa única indivisível.

Após a LDB, a função docente antes exercida por qualquer profissional nesta etapa da Educação Básica, passou a ser responsabilidade de um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitido o nível médio, na modalidade Normal como formação mínima para o exercício do magistério. A LDB equiparou a carreira docente do professor da Educação Infantil ao do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial nacional para professores da Educação Básica pública. Os professores de Educação Infantil passaram a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria.

O nível de escolaridade dos professores de creches e pré-escolas, admitido anteriormente à aprovação da LDB e em muitos casos ainda presente em muitos municípios, revela também a desigualdade do país. De acordo com o Censo Escolar de 2006, 5,2% de professores das creches têm apenas Ensino Fundamental e das pré-escolas 2,1%. A escolaridade em Ensino Médio Modalidade Normal chegou a 60,8% dos professores de creches e a 52,3% dos de pré-escola; 34% dos professores das creches e 45,6% dos das pré-escolas tinham nível superior. Os percentuais se situam aquém da meta do PNE de ter todos os profissionais com formação em nível médio (Modalidade Normal) até 2006 e 70% com formação em nível superior, até 2011. Além disso, estima-se que há no Brasil cerca de 40.000 professores sem habilitação mínima.

Depois da implantação do primeiro fundo nacional para a educação, o Fundef, de 1997, houve progressiva e intensiva atuação das secretarias municipais e estaduais e da União na formação continuada (denominada também de formação em serviço ou formação de professores em exercício). O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como meta *habilitar professores em exercício através da execução de programas de formação em serviço em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados.*

Na instância federal, está sendo desenvolvido pelo MEC, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância, o Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil em nível médio, modalidade Normal, para professores que trabalham em creches e pré-escolas públicas e privadas - filantrópicas e comunitárias e que não possuem a habilitação mínima exigida. Com carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada, com a

duração de 2 anos, é um programa emergencial previsto para terminar em 2011, em parceria com universidades públicas.

O direito à educação como dever do Estado se traduz no direito à educação escolar, pois é no interior da escola que a educação é oferecida às crianças, opção, adotada pelo Brasil, que se alicerça na garantia do direito à educação, definida como direito público subjetivo o que significa poder de ação na proteção e na defesa de um bem entendido como inalienável e legalmente reconhecido. Atender à demanda pela Educação Infantil é cumprir um dever de Estado, diante de um direito da criança e opção da família. Essa concepção se baseia no entendimento de que as crianças são sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e por ela produzidos, cidadãos, com experiências de vida, que se desenvolvem, aprendem, constroem saberes e têm direito aos conhecimentos, o que reafirma a necessidade se subsidiar as práticas educativas e as Propostas Pedagógicas em instituições educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos. Aqui mais uma vez deve ser acentuada a importância da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste contexto, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica abriu um amplo debate sobre a questão do currículo de Educação Básica, entendendo que currículo, avaliação, formação e financiamento são requisitos para a qualidade.

O papel dos movimentos sociais na definição desta opção e a contribuição da pesquisa acadêmica para o delineamento desta concepção de infância, por sua relevância, são focalizados a seguir.

1.1.2. Os Movimentos Sociais, suas Ações, Conquistas e Demandas

Os movimentos sociais têm atuado de forma intensa e permanente na discussão das políticas públicas de Educação Infantil em relação à instância federal e à ação de secretarias municipais e estaduais. A proteção dos direitos sociais, frente às desigualdades brasileiras, exige a presença do Estado e o controle da sociedade civil, para que as políticas públicas sejam delineadas e implementadas e para que se efetive seu cumprimento. Este poder de ação implica em acionar o poder público e mobilizar instâncias da sociedade civil organizada para garantir atendimento à demanda pela Educação Infantil.

As lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e as discussões voltadas à atuação do MEC nos anos 90 configuram parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. O questionamento e a busca de alternativas críticas significaram, de um lado, fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, a definição de tendências para a Educação Infantil que valorizam os saberes e os afetos das crianças. Avançou-se no campo teórico e no campo dos movimentos sociais para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil.

Desde 1994, a partir da mobilização de professores, gestores e pesquisadores, foram organizados fóruns estaduais de Educação Infantil em todo o país. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, criado em 1998 - e que hoje reúne os 25 fóruns estaduais existentes – definiu como meta consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. No seu documento *Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil* (São Paulo, 2000) o MIEIB define como princípios básicos: garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação; reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, religião, origem sócio-econômica e cultural) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; indissociabilidade educar/cuidar, visando bem estar, crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução. Essas posições são reiteradas na publicação coletiva do MIEIB (2002).

Ao longo da trajetória do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os fóruns e o MIEIB se pronunciaram pelo reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato, assumiram a defesa da identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionaram legisladores, construindo com os governos uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado não teriam sido possíveis conquistas alcançadas na cobertura do atendimento, no financiamento, nos canais de participação e controle social, dialogando com o Estado

brasileiro e enfrentando desafios em prol da opção adotada na formulação da política nacional de Educação Infantil.

A história vivida na construção de consensos viabilizou uma política nacional de Educação Infantil, entre diferentes instâncias governamentais, e envolveu diversos setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos municipais, estaduais e da União, legisladores, resultando no reconhecimento das creches e pré-escolas como estabelecimentos educacionais, integrantes dos sistemas de ensino, regulamentados, geridos e supervisionados pelos órgãos da educação. As ações de mobilização nacional redundaram na inclusão das creches e pré-escolas no Fundeb. A mobilização tem estado presente também na defesa de programas de expansão e melhoria da qualidade da educação; da distribuição de material pedagógico, livros de literatura, transporte escolar, merenda; construção e reforma de equipamentos físicos; formação de professores; no delineamento de parâmetros de qualidade da Educação Infantil e nas diretrizes e orientações para as propostas pedagógicas.

Recentemente, os participantes do XXIII Encontro Nacional do MIEIB, reunidos em dezembro de 2008, em Porto Alegre/RS, em diálogo com o MEC, debateram as questões referentes ao currículo e recomendaram ao MEC: que não seja configurado um currículo nacional da Educação Infantil e que seja respeitado o princípio legal da autonomia das instituições na construção de suas propostas pedagógicas; que considere conceitos já consolidados na área e presentes nos documentos legais, bem como nas publicações de referência no campo da Educação Infantil; que explicite sua metodologia de construção baseada no diálogo com a sociedade civil através dos fóruns estaduais de Educação Infantil, com as experiências das propostas pedagógicas dos municípios e com a literatura especializada; que não seja organizado por área disciplinar e que não tenha caráter prescritivo; que contemple toda a faixa etária da Educação Infantil, dando ênfase às práticas voltadas às crianças de 0 a 3 anos. Recomenda ainda que o MEC elabore documento orientador das práticas cotidianas na Educação Infantil, destinado aos professores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil e adote estratégias de divulgação do material produzido junto aos sistemas de ensino e às agências formadoras dos profissionais de Educação Infantil, em nível médio modalidade normal e nível superior. São signatários destas recomendações os fóruns do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de

Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME posicionou-se, em dezembro de 2008, no sentido de se agilizar a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para que as mesmas sirvam de referência para avanços pedagógicos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED tem tido um papel importante, desde os anos de luta pela Constituinte de 1998 e, mais tarde, pela inclusão da Educação Infantil na LDB, na aglutinação e articulação da pesquisa e dos pesquisadores de diferentes áreas voltadas à educação da criança de 0 a 6 anos. No seu posicionamento em dezembro de 2008, o Grupo de Trabalho da ANPED Educação de Crianças de 0 a 6 anos identifica pontos de convergência que fundamentam orientações curriculares para as práticas de educação de crianças de 0 a 3 anos nas Instituições de Educação Infantil: a concepção de Educação Infantil como direito das crianças e de homens e mulheres, uma conquista dos movimentos sociais; o reconhecimento da condição de sujeito social e de cultura da criança, o que implica em considerar a família e a comunidade a que pertence. Aponta a centralidade da infância nas pesquisas e práticas e o caráter heterogêneo da infância - questões de gênero, etnia, classe social – explicitado por diversos estudos, o que ressalta a necessidade de considerar a diversidade cultural no campo das orientações curriculares. Enfatiza que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos corpóreo, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural. Afirma, ainda, seu compromisso com as políticas educacionais para a infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - que irão balizar as orientações curriculares a serem definidas pelo MEC e cujo objetivo está voltado à elaboração de propostas pedagógicas de Educação Infantil pelos sistemas municipais, creches, pré-escolas e escolas - se comprometem com estes posicionamentos e demandas do MIEIB, da UNCME e da ANPED.

1.1.3. Estudos da Infância e da Educação Infantil: A Produção Acadêmica

A pesquisa direcionada às crianças é matéria de desenvolvimento intenso nos últimos anos no Brasil. De um lado, nota-se que a produção científica tem sido influenciada por vários campos de conhecimento que têm a infância como foco e pelas lutas em torno dos direitos das crianças e jovens e seu impacto nas políticas sociais. De outro lado, dos resultados das investigações emergem desafios conceituais, da mesma forma que as mudanças nas políticas sociais trazem questões para a produção científica, neste movimento dialético que caracteriza as diferentes esferas do saber e do fazer.

O trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em vários campos do conhecimento e é preocupação no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais. A Filosofia, a Medicina e a Psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a inúmeros teóricos da área da Psicologia, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. Ainda que muitos enfoques tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças, do ponto de vista afetivo, motor, social e intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a idéia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Este aspecto foi bem explorado no campo da História nos anos 70 e, mais recentemente, na Sociologia e na Antropologia, que concebem as crianças como atores sociais, ou na Lingüística, que assume que as crianças são sujeitos da fala. Assim, progressivamente, a infância vem se constituindo como um campo de estudos.

Além dos estudos destas várias áreas do conhecimento, o Direito e das Ciências Políticas fornecem subsídios teóricos importantes no âmbito da pesquisa sobre direitos, reiterando a condição de cidadania das populações infantis e juvenis. Também a Economia vem contribuindo para a área, evidenciando que a frequencia a instituições de Educação Infantil tem efeitos positivos ao longo da vida escolar para qualquer criança, mas com maiores repercussões nas camadas mais pobres da população.

Muitas das construções teóricas são permeadas ainda por questões pertinentes à distribuição de poder. A infância (e a juventude) tem sido alvo de disputas políticas no interior de diversas associações científicas: o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas entram também na pauta dimensões ideológicas e

econômicas, em particular no que se refere aos recursos para a pesquisa, para publicações, além de tensões presentes nas decisões sobre formas de organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos.

De outra parte, o tema da infância torna-se cada vez mais importante em áreas como Pedagogia, Serviço Social, Medicina ou Enfermagem, que são constituídas pela perspectiva da busca da verdade e simultaneamente pela necessidade de aplicação e construção de alternativas práticas. Ou seja, campos que, beneficiando-se das ciências humanas e sociais (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Lingüística, entre outras), configuram-se como áreas disciplinares que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos, e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas. Isto significa que nas construções teóricas relativas à infância em áreas do conhecimento científico que têm forte vínculo com as políticas e as práticas está em jogo uma rede complexa de condições de produção cognitiva, afetiva e estética, ou seja, de conceitos, afetos e valores. A produção acadêmica na área da infância se dá no interior desta complexidade e com o entendimento de que a Educação Infantil é um campo político, de pesquisa e de prática social.

No Brasil, as políticas públicas e os movimentos sociais foram influenciados pela produção teórica sobre a infância, o olhar sobre as crianças e sobre as especificidades da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, influenciaram a pesquisa ao definir demandas e explicitar, nas práticas, aspectos teóricos que necessitam de investigação. Devido a sua relevância para as Diretrizes, cabe observar as contribuições desta produção.

A partir de diferentes áreas do conhecimento vem sendo delineada uma concepção de infância, de cultura e formação, que assume a infância como categoria da história e como construção social. A contribuição mais significativa desta visão no contexto das políticas de Educação Infantil é a concepção de criança como cidadão, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura. A experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as práticas cotidianas e os projetos de formação de professores e gestores.

No plano da produção do conhecimento sobre Educação Infantil, muitos são os estudos sobre as mudanças no mundo contemporâneo, suas repercussões sobre a infância e a responsabilidade social dos adultos, das instituições e das políticas diante das novas gerações,

em especial das crianças pequenas. A Filosofia e a Psicologia se dedicam – desde o século XIX – a questões relativas à linguagem e ao desenvolvimento. Mais recentemente, a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais têm estudado as culturas infantis bem como a institucionalização da infância e suas conseqüências sobre as crianças. A diversidade das populações infantis, as práticas com as crianças e as interações entre crianças e adultos são temas também da Antropologia e dos Estudos da Linguagem. Todas essas áreas repercutem na Educação Infantil trazendo contribuições para as especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é tão urgente – a importância da brincadeira, a formação do leitor, a importância da arte. Gravidez precoce, abandono, violência, populações de rua e as relações entre creches, escolas e conselhos tutelares são também problemas (e temas de pesquisa) que, por afetarem a família e a escola, exigem atenção no que se refere à Educação Infantil.

O campo da produção acadêmica de diferentes áreas do conhecimento logrou interferir nos textos legais e os documentos oficiais elaborados foram influenciados pela pesquisa. No sentido de contribuir para a fundamentação teórica de suas ações e especificamente diante da necessidade de revisão das diretrizes e elaboração de orientações curriculares, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica desenvolveu um Projeto de Cooperação Técnica com a Universidade Federal de Rio Grande do Sul que resultou nos documentos *Relatório de pesquisa: contribuição dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na Educação das crianças de 0 a 3 anos.* (MEC, 2009b) e *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC, 2009c). Sobre a identidade da Educação Infantil, segundo os pesquisadores, a concepção de Educação Infantil deve levar em conta as múltiplas dimensões da existência humana, reconhecendo a amplitude e conexão entre as necessidades das crianças e suas famílias. Propõe, ainda, que se rompa com a visão assistencialista, de amparo, filantropia e ajuda aos pobres e, simultaneamente, com o enfoque escolarizado, pautado no modelo do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com este documento, no que diz respeito à importância da Educação Infantil (em especial da educação das crianças de 0 a 3 anos – foco da pesquisa), a maior parte dos pesquisadores indica a sua dimensão social, o espaço especialmente de interação entre as crianças. As instituições de Educação Infantil são espaços de convívio coletivo, privilegiam trocas, acolhimento e aconchego para garantir bem-estar para crianças e adultos que com elas se relacionam e entre si. Os pesquisadores também destacam a

importância da interação das crianças com a cultura e com o conhecimento, ou seja, a ampliação de trocas humanas, a partir de experiências no plano do conhecimento, dos afetos, das coisas e das pessoas. As crianças aprendem sobre si (capacidades e limites) e sobre o mundo nas interações sociais e o professor deve ser um mediador não só de cultura, mas de afetos.

Os pesquisadores indicam ainda o necessário equilíbrio na Educação Infantil entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a construção de autonomia em contextos de socialização. Destacam como pontos fundamentais na Educação Infantil: sensibilidade para interesses, capacidades e necessidades das crianças; apoio às crianças na inserção no mundo social e cultural; desenvolvimento da autonomia responsável e ética; valorização de um ambiente físico que convide ao lúdico e à brincadeira; flexibilidade das rotinas (considerando a experiência das famílias); participação dos familiares nas instituições; o respeito à diversidade; a concepção de criança como sujeito ativo e criador de cultura; ampliação das diferentes linguagens; prazer da descoberta nas aprendizagens; cultura de pares; a solidariedade nas relações; respeito aos direitos das crianças; indissociabilidade entre educar e cuidar, garantida no exercício das funções educativas do professor.

Segundo os pesquisadores, a ludicidade caracteriza o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil: o desenvolvimento e a aprendizagem são relacionados às possibilidades de brincar; a brincadeira é compreendida como uma forma de aprender o mundo por parte da criança. Para tal, é necessário garantir materiais lúdicos/brinquedos de qualidade e que o profissional que atua com a criança tenha conhecimentos sobre a cultura lúdica.

A indissociabilidade entre educar e cuidar se vincula aos direitos. Nesse sentido, os pesquisadores estabelecem consensos quanto à educação e aos cuidados das crianças pequenas entendendo que cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto.

A importância do conhecimento científico, da criação e da atividade cooperativa tem estado presente em diferentes propostas pedagógicas de Educação Infantil. O Relatório de Pesquisa *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a*

Educação Infantil no Brasil, elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, também resultado do Projeto de Cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta a análise de propostas pedagógicas de 48 municípios brasileiros direcionadas a crianças de 0 a 6 anos de idade, tendo como foco as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa buscou identificar as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Os pesquisadores apontam que nas propostas fica explicitada a existência de uma visão de infância, na qual as crianças ocupam lugar de destaque como sujeitos ativos de suas aprendizagens. Identificam, assim, um avanço significativo na área no que se refere à concepção de infância que, no entanto, pouco se reverteu em práticas que valorizem a participação das crianças de 0 a 3 anos. (MEC, 2009d).

A história construída nas políticas, programas e ações governamentais, os movimentos sociais e os subsídios da pesquisa acadêmica configuram a produção que sustenta a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentada a seguir.

1.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.2.1. Os sujeitos da Educação Infantil.

1. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aqui apresentada fundamenta-se numa concepção de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos. Em função das interações entre aspectos da natureza e da cultura, a criança apresenta especificidades em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e singularidades, a saber: a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição; a criança tem uma condição social e econômica.

1.1. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve considerar as especificidades e singularidades da criança, com ênfase em práticas de educação, nas quais está envolvida a dimensão do cuidado, responsáveis pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

1.2. A Educação Infantil, como dever do Estado é ofertada em instituições próprias – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos) em jornada de horário integral ou parcial – por

meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em uma proposta pedagógica, construído com a participação da comunidade escolar e extra-escolar e desenvolvido por professores habilitados. Ocorre em espaços institucionais coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social. As alterações efetuadas na legislação nacional nos últimos anos têm gerado dúvidas em relação à faixa etária das crianças que freqüentam a Educação Infantil. Vale ressaltar que a faixa etária da Educação Infantil, definida na Constituição Federal, é de zero a cinco anos, o que não significa que crianças de seis anos não tenham direito à Educação Infantil. Isto porque, na prática, como as crianças devem ser matriculadas no Ensino Fundamental a partir dos seis anos (ou seja, com seis anos completos no início do ano letivo) as demais crianças que completam seis anos ao longo do ano letivo são matriculadas na Educação Infantil.

1.3. As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem atender às especificidades das crianças de 0 aos 6 anos, sujeitos sociais, produtores de cultura e produzidos na cultura. Ao longo deste período, vão sendo desenvolvidas a linguagem (verbal e não-verbal), a afetividade (emoções e sentimentos), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expansão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se nas interações sociais.

As crianças de 0 a 6anos têm peculiaridades: tanto os bebês (do nascimento até aproximadamente 18 meses); quanto as crianças menores (de 18 meses a aproximadamente 3 ou 4 anos) ou as maiores (de 4 a 6 anos) se desenvolvem e aprendem em relações sociais seguras e condições responsáveis.

Nos diversos tipos de organização dos agrupamentos de crianças nas Instituições a atenção dos adultos às peculiaridades dos recortes etários é fundamental: as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a exploração dos objetos, os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura.

1.4. O professor que atua na Educação Infantil deve ser habilitado, com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitido o nível médio, na modalidade Normal como formação mínima para o exercício do magistério, nos termos da Lei. O professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não-previstas.

1.5. Em relação às práticas pedagógicas, o professor que atua na Educação Infantil deve conceber o espaço como facilitador de interações e confrontos das crianças entre si – favorecendo a cultura de pares -, das crianças com os adultos - ambos experimentando a descoberta de ensinar e aprender - e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores, gestores e demais profissionais. - que vivem o intenso desafio de ressignificar o seu papel, revendo conhecimentos e experiências;

***

Vários campos do conhecimento - Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Estudos da Linguagem e Estudos Culturais – têm contribuído para uma concepção de infância e das crianças: a Psicologia ao compreender que a criança não é uma miniatura do adulto. Ao contrário, ela se desenvolve e aprende, constituindo-se nas interações com os outros, adultos e crianças. A concepção de criança como sujeito favorece um olhar direcionado às crianças que reconhece suas singularidades. A Sociologia, e em particular a Sociologia da Infância, contribui para o delineamento desta visão ao entender as crianças como atores sociais: a infância é aqui entendida como construção social em que as relações estabelecidas com o mundo dos adultos e as interações com os pares são fundamentais. As pesquisas no âmbito da Antropologia colaboram no sentido do reconhecimento das crianças na sua diversidade: gênero, raça/etnia, religião, origem social e econômica bem como espaços, instituições e adultos oferecem contextos de produção de suas identidades. A infância é também categoria da História: a visão que os adultos têm da infância e a inserção concreta das crianças nos seus contextos de origem e no cotidiano mudam historicamente, influenciados pela organização do trabalho e pela cultura. Além disso, os Estudos da Linguagem, os Estudos Culturais, a

Filosofia impactam fortemente também este entendimento da infância e das crianças, em especial no contexto do mundo contemporâneo, favorecendo uma compreensão das necessidades infantis frente às mudanças no mundo do trabalho, à expansão da esfera cultural, às novas tecnologias, às transformações no âmbito da família, dos valores, etc. Toda essa produção teórica acentua a responsabilidade social dos adultos – na esfera pública e privada – diante das novas gerações, em especial diante das populações infantis.

A criança é sujeito social e cultural, constituindo-se subjetivamente nas relações com adultos e outras crianças. Nesta perspectiva, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a qualidade das relações dos adultos com as crianças, das crianças entre si e delas com a cultura. Ao invés de uma concepção instrumental e instrucional do conhecimento e de uma criança vista como aluno, as instituições de Educação Infantil devem considerar as crianças como crianças, reconhecendo sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos.

Nas últimas décadas, as lutas em defesa da Educação Infantil como direito têm afirmado, no plano político, a igualdade de todas as crianças de zero a seis anos e o reconhecimento de suas diferenças. O artigo n°208 da Constituição Federal de 1988 reconhece o direito da criança de 0 a 6 anos de idade à educação em creches e pré-escolas ao ressaltar que *"O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) IV- atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade" (Brasil, 1988)* O texto da Lei afirma, portanto, a criança enquanto sujeito social de direitos. A concretização do preceito legal no âmbito das instituições de Educação Infantil requer a superação de práticas assistencialistas, que muitas vezes têm marcado o atendimento à criança pequena em nosso país, assim como aquelas pautadas numa perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização, nas quais práticas pedagógicas alicerçadas em modelos do Ensino Fundamental destituem a criança de sua condição de sujeito.

Uma Educação Infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar: na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos a criança inventa, recria a cultura. Requer também garantia de bem-estar e segurança às crianças e de cuidado enquanto prática relacional, que envolve atenção, acolhimento e responsabilidade diante das necessidades infantis.

O profissional que atua nas instituições de Educação Infantil deve reconhecer e acolher as necessidades manifestas pelas crianças, entendendo o acolhimento a essas necessidades, por um lado, como condição de pleno exercício de cidadania pelas crianças e, por outro, como requisito para o pleno exercício de suas funções de educador. Para isso, deve dispor de um instrumental teórico prático que lhe permita, dentre outras funções: promover situações de interação entre as crianças e entre elas e os adultos; organizar espaços acolhedores, que possibilitem à criança a exploração de elementos da natureza e da cultura, que atendam às suas necessidades de conforto e aconchego, de expansão e expressão; organizar rotinas que permitam a conquista progressiva, pela criança, da capacidade de se organizar e ao ambiente no qual está inserida.

***

1.2.2. Direitos das crianças, dos jovens, dos adultos. Educação como direito social. Cidadania e direito ao conhecimento. Permanência na escola, direito à aprendizagem e construção de qualidade na educação.

2. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é direito social das crianças e de suas famílias, sem qualquer requisito de seleção.

2.1. A qualidade do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil deve ser assegurada, considerando os seguintes critérios:

- valorização da identidade e da diversidade sócio-cultural das crianças e suas famílias;

- organização do tempo em rotinas que equilibrem segurança e flexibilidade; ritmos individuais e referências familiares; vivências pessoais e experiências culturais;

- organização de espaços acolhedores, desafiadores, saudáveis e inclusivos, promovendo o contato com equipamentos culturais (livros de literatura; brinquedos; objetos; produções e manifestações artísticas) e com a natureza;

- infra-estrutura e modo de funcionamento que garantam ventilação, luminosidade, higiene, segurança e dimensões adequadas do espaço físico;

- número de crianças por professor que possibilite atenção, responsabilidade e interação com as crianças e famílias;

2.2. As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar o direito à liberdade, à exploração dos espaços, à brincadeira e à expressão de significados pelos movimentos, palavras, desenhos e outras formas de produção simbólica, bem como o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural;

2.3. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças; entendendo que são cidadãs de direitos à proteção e à participação social;

2.4. É fundamental garantir a criação de condições para a efetivação do direito dos profissionais à formação que ressalta a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando as possibilidades de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos.

2.5. Para garantir os direitos das crianças, as instituições de Educação Infantil devem assegurar a qualidade, a conservação e a manutenção dos espaços, equipamentos e materiais.

***

A reflexão acerca das relações entre infância e direitos sociais tem como pano de fundo as conquistas no plano da cidadania por parte das crianças. No contexto de democratização do país, nos anos 80, a criança deixa de ser objeto de tutela, para ser reconhecida como sujeito de direitos.

Tanto no campo das teorias que se debruçam sobre a infância e suas relações com a sociedade (no terreno da História, da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social), quanto no campo legal/jurídico (considerando de modo especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990) há um deslocamento na perspectiva sobre as crianças: de um lugar abstrato, de incompletude, para o lugar de ator social, produtor de cultura e história.

À medida que a criança é compreendida como ser ativo, crítico, criador de cultura, é importante considerar seu movimento de construção de significados nas brincadeiras, gestos e palavras que se expõem nas relações entre os pares e com os adultos. Ganhar estatuto de

sujeito significa ser reconhecida em seus direitos e modos de expressão, autora, participante da sociedade, cidadã de pouca idade.

Vale considerar que paralelamente ao movimento de conquistas em termos discursivos e legais no terreno da infância, vivemos uma situação grave de pobreza e violência. Ou seja, proliferam discursos que asseguram direitos, onde as situações concretas de vida das crianças são aviltantes, marcadas pela desigualdade e pela injustiça social. Há enorme distância entre a letra da lei e a realidade. Nesta perspectiva, é necessário enfrentar as desigualdades, garantindo o espaço para as diferenças raciais, de gênero, de classe e culturais de modo geral. Trata-se de buscar espaços de solidariedade e diálogo, no sentido da ética, diante da barbárie de nossa vida social contemporânea, que se materializa na distância entre adultos e crianças, violência (física e simbólica), falta de escuta, discriminação, exclusão, consumo desenfreado, individualismo, banalização das relações humanas.

Lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie sem apagar as diferenças que nos tornam humanos e que se reavivam na linguagem, é possível em uma educação como formação humana e cultural, onde esteja presente a apropriação de diversas formas de produção da cultura, o resgate da experiência, a conquista da capacidade de ler o mundo e de escrever a história coletiva. Neste sentido, é preciso gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre as crianças e os adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar pertencimento.

Reavivar a linguagem e a História, contra o esquecimento e o obscurecimento de segmentos sociais desfavorecidos ou minoritários (como as crianças, por exemplo) implica em que o passado e o presente sejam considerados numa perspectiva crítica, tendo em vista reconstruir o futuro. Esta perspectiva se concretiza em práticas que se comprometem com a transmissão e produção do conhecimento e da cultura e com a cidadania.

No dia a dia das instituições de Educação Infantil, assegurar os direitos da criança significa oportunizar o contato dela com a cultura mais ampla, valorizar seu olhar e saber, levando em conta seu movimento de re-criação da realidade nas palavras, dramatizações, desenhos e as produções expressivas das crianças. Além disso, envolve a criação de compromissos das crianças com elas mesmas e com o outro, em experiências de solidariedade e diálogo. Isso se expressa na qualidade da escuta e das trocas sociais nas rodas de conversa, na escolha de temas a serem trabalhados, na organização de espaços/materiais/murais, nas oportunidades de

escolha e decisão que constituímos em nossos relacionamentos. Enfim, focalizar os Direitos Humanos no cotidiano com as crianças, na perspectiva da cidadania, implica no compromisso com a qualidade de nossas mediações na construção de um projeto alternativo de sociedade – inclusiva, sustentável, plural.

De acordo com Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2006) e com Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/2006), a qualidade relaciona-se com "oferecer às crianças condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura" (p.18), o que significa oportunizar "o brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação" (p.19). De modo especial, em um país marcado por tantas diferenças, garantir a qualidade implica em respeitar a diversidade (cultural, étnica, de gênero, dentre outras), "enfrentar e encontrar caminhos para superar desigualdades no acesso a programas que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias seja qual for sua origem ou condição social". (p.23).

O documento *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (MEC, 2009b) destaca os direitos das crianças às interações entre pares, com adultos e com a cultura, assim como à construção e manutenção de padrões, infraestrutura, modos de funcionamento humanos e saudáveis nas instituições, respeitando critérios éticos, políticos e estéticos. Os pesquisadores destacam a importância de serem valorizados os direitos a rotinas flexíveis, à participação das famílias, exploração livre dos espaços, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e participação social, à mediação qualificada. Nesta perspectiva, a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação de condições dignas de trabalho.

***

1.2.3. Currículo: Concepção e Elementos.

3. As instituições de Educação Infantil devem organizar suas Propostas Pedagógicas considerando o currículo como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças **e** conhecimentos que fazem partem do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

3.1. Nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, enquanto experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança, deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção do adulto.

3.2. As Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem favorecer acesso a bens culturais, práticas culturais, convívio com a natureza, ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais. Tais experiências devem ser organizadas a partir dos seguintes eixos de saberes e conhecimentos:

- As crianças, o cuidado e o conhecimento de si e do outro: experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito/consideração pelos ritmos, desejos e necessidades do corpo; planejamento e organização pessoal, de saúde, cuidado e auto-cuidado.

- As crianças e o conhecimento do outro e do mundo social: experiências sócio-afetivas, de planejamento, organização pessoal e social; cuidado com o coletivo; experiências que despertem a curiosidade acerca do mundo social e que levem a conhecer, produzir e inserir-se na cultura.

- As crianças e a natureza: experiências que possibilitem o contato, o conhecimento, o cuidado (a preservação) da biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra.

- As crianças e a Arte: experiências estéticas e expressivas com a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura.

- As crianças, a leitura e a escrita: experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

- As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.

Esses eixos devem favorecer a ampliação da formação cultural de adultos e crianças pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que requer a valorização da autonomia, da cooperação e das produções infantis.

3.3. As Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem tomar como referência a própria criança e sua singularidade, bem como o contexto em que se realiza a prática pedagógica. Neste sentido, devem considerar as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 18 meses; de 19 meses a 3 anos e 11 meses; de 4 a 6 anos e o papel desta etapa da Educação Básica de assegurar condições para o diálogo das crianças em etapas posteriores de escolarização com as diferentes áreas do conhecimento. Para tal, as instituições de Educação Infantil devem assegurar Propostas Pedagógicas que favoreçam o interesse e a curiosidade das crianças diante do mundo, aceitação e acolhimento às diferenças, a relação positiva com a escola, consigo mesmas, com o conhecimento e a familiaridade com práticas de oralidade e de escrita mediadas pela presença do texto escrito.

As Propostas de Educação Infantil comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças e com a valorização da diversidade sócio-cultural no cotidiano devem organizar diversas formas de agrupamento das crianças, respeitando o desenvolvimento social e da linguagem de cada uma e favorecendo as interações entre crianças de diferentes idades. A relação dos maiores com os menores deve assegurar que os primeiros possam exercer autonomia e solidariedade e partilhar a linguagem, brincadeira e aprendizagens com os menores que, então, vêem-se impulsionados em seus processos de desenvolvimento pelo contato com as referências dos mais velhos. Os agrupamentos devem garantir o convívio de crianças de diferentes idades.

3.4. As estratégias de avaliação devem se pautar em múltiplos registros feitos por adultos e crianças (fotografias, desenhos, escrita, álbuns etc) e na observação crítica e criativa das atividades, práticas e interações do cotidiano, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças.

3.5. Aos gestores das instituições de Educação Infantil cumpre o papel de assegurar, através de liderança responsável e ética, condições materiais e institucionais para a garantia dos direitos básicos das crianças, de suas famílias e dos professores à Educação Infantil de

qualidade. Os gestores das instituições de Educação Infantil devem assegurar tempo e espaço para a reflexão coletiva sobre a prática, para o estudo crítico de teorias que contribuam para compreender as práticas, transformá-las e para a elaboração e implementação coletiva das Propostas Pedagógicas.

***

A Educação Infantil é ofertada em instituições próprias - creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil -, independentemente da denominação ou do nome de fantasia que adotem, em jornada de horário integral e/ou parcial – por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em uma proposta pedagógica construída com a participação da comunidade escolar e extra-escolar e desenvolvido por professores habilitados e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

Muitos municípios utilizam o espaço físico de escolas de Ensino Fundamental para ampliar turmas de pré-escolas (crianças de quatro a seis anos). Entretanto, é importante ressaltar que essa alternativa exige que a proposta pedagógica contemple as especificidades da faixa etária e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

A elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil deve enfrentar o desafio de superar concepções acerca desta etapa da Educação Básica que, historicamente, vem atribuindo a ela, ora uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com o outro se reduz ao cuidado com o corpo; ora um caráter preparatório ao Ensino Fundamental, na qual a dimensão educativa se identifica com uma inadequada escolarização, porque precoce, da criança pequena.

A revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil aqui proposta se fundamenta em uma concepção de currículo entendido como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos, sejam crianças, jovens ou adultos. O documento Indagações sobre Currículo (MEC, 2008) apresenta uma concepção que enfatiza a indissociabilidade entre conhecimentos e saberes, entendendo que conhecimento diz respeito à apropriação de um objeto externo ao sujeito, enquanto saber se refere a um movimento interno ao sujeito, implicando numa apreciação, valoração do objeto externo sendo, portanto, construído no

plano das relações sociais. O conhecimento pode ser acessível pela via da informação – embora não se reduza a ou se traduza em informação -, que não necessariamente afeta o sujeito; o saber é fruto da experiência, que afeta, transforma o sujeito.

Nesta perspectiva, de acordo com as contribuições de diferentes áreas do conhecimento, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil têm o papel de valorizar os conhecimentos espontâneos (também chamados de saberes da experiência e saberes da prática) que as crianças constroem no cotidiano e garantir a apropriação ou construção de novos conhecimentos. Para tanto, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet. Assim, o campo pedagógico inclui as dimensões ética e estética, sendo uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte. Esta concepção do que é pedagógico ajuda a pensar Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil onde não há aula, mas projetos, atividades, oficinas, encontros, experiências, trocas.

Nesse sentido, na avaliação das Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil é necessário tomar como referência as peculiaridades dessa etapa da Educação Básica, rompendo com a lógica da fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares e com a dissociação entre práticas de educação e cuidado. Tais propostas devem explicitar seu foco na educação da criança pequena, reconhecendo que cuidar é educar, é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiá-la em seus desafios, reconhecendo-a como sujeito das práticas que a ela se dirigem.

***

1.2.4. Responsabilidade social da Educação Infantil e o privilégio de conviver com crianças pequenas.

4. A responsabilidade social das creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil ou escolas efetiva-se tendo em vista a função política destas instituições e o compromisso com a educação, a cidadania e o bem-estar das crianças.

4.1 As Propostas Pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar o cuidado como ética e atenção às crianças de 0 a 6 anos, no sentido do respeito às suas necessidades, da valorização de suas identidades, da consideração de seus movimentos expressivos e de suas palavras no dia a dia. É inadmissível qualquer tipo de violência – física ou simbólica - ou negligência contra as crianças no interior das instituições de Educação Infantil.

4.2 As instituições de Educação Infantil devem construir canais de escuta e diálogo com as famílias, acolhendo as diferentes organizações familiares e compreendendo a complementaridade da ação da família e da creche, pré-escola ou escola na educação das crianças de 0 a 6 anos.

4.3 No cotidiano da Educação Infantil é importante observar, investigar e enfrentar as situações de negligência em relação às crianças, caracterizadas como omissões nos cuidados e na atenção às suas necessidades básicas.

4.4 É papel do professor de Educação Infantil identificar práticas de violência e abuso contra a criança, através das marcas no seu corpo. Ao mesmo tempo, é preciso ouvir as crianças e seus relatos; diante de indícios de maus tratos e violência contra a criança, o professor tem a obrigação de comunicar ao coordenador ou diretor da instituição. Este gestor deve comunicar a suspeita de violência ou abuso ao Conselho Tutelar.

***

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado em 1990 (lei 8069/90), regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e inserindo as crianças no mundo dos direitos, particularmente, dos Direitos Humanos. Neste instrumento legal, as crianças são reconhecidas como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento (diferentes dos adultos), sendo-lhes garantidos direitos e cidadania.

Na mesma lei, especificamente no capítulo IV (*Do direito à educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer*), é assegurado o direito dos pais e responsáveis a ter ciência e participar do processo pedagógico. De modo análogo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), além de afirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, explicita que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da sociedade. Portanto, a construção de caminhos de partilha e diálogo com as famílias é central no dia a dia da Educação Infantil, tendo em vista uma educação democrática

e a continuidade entre experiências domésticas e experiências educacionais nos contextos públicos e coletivos.

O ECA representa importante instrumento social de proteção às crianças que sofrem maus-tratos, violência e abusos. Quando o professor de Educação Infantil suspeita ou tem indícios de maus tratos, ele tem a obrigação de comunicar ao coordenador ou diretor. Muitas vezes não há certeza, mas a dúvida deve ser comunicada. A gestão é obrigada, por força do ECA, a comunicar a suspeita de negligência, violência ou abuso ao Conselho Tutelar. O gestor que retém a informação e não registra encaminhamento ao Conselho Tutelar comete crime. A instituição de Educação Infantil deve, ao realizar a comunicação ao Conselho Tutelar, solicitar sigilo em relação ao informante e os Conselheiros são obrigados a manter em segredo a denúncia. Ao Conselho cabe verificar se realmente a suspeita tem materialidade e manter a instituição informada dos desdobramentos.

Analisando esta questão, o *Relatório de pesquisa - contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (MEC/2009b) indica que no contexto da Educação Infantil são comuns situações de desrespeito aos direitos das crianças ligadas a não valorização das especificidades das crianças de 0 a 6 anos, em particular no que se refere ao desenvolvimento, ritmos orgânicos, singularidades e identidades. Denúncias de abuso do poder dos adultos sobre as crianças são feitas pelos pesquisadores (crianças são obrigadas a dormir, ficam confinadas em berços por longos períodos, são agredidas fisicamente, e colocadas "para pensar" viradas para a parede, etc). A promoção dos direitos das crianças, analisada pelos pesquisadores, legitima princípios tais como: o cuidado como ética, equidade e qualidade na educação das crianças pequenas e na formação de seus professores, a serem garantidas nas políticas públicas e nas práticas cotidianas. O Relatório enfatiza a importância de que professores e gestores compreendam o privilégio, o prazer e a alegria de conviver e educar crianças.

O Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação Infantil elaborou o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* a partir de vários encontros e debates com o movimento social e pesquisadores. Este documento ressalta o papel de proteção e atenção às crianças que deve ser desempenhado por professores, gestores e outros profissionais das instituições de Educação Infantil, espaço coletivo de convivência, onde as interações entre crianças e adultos devem ser formadoras. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência

cotidiana, atitudes que as crianças desenvolvem quando os adultos as demonstram com as crianças, os colegas e as famílias. As interações entre crianças devem ser observadas pelos professores, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram, de forma segura e cuidadosa em especial diante de expressões de racismo, preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas.

Quando rotinas herdadas do passado e adotadas de forma rígida, expressam desrespeito ao direito e à dignidade das crianças, é preciso que os adultos estejam atentos para modificar práticas que restringem as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária da instituição de Educação Infantil. Nesta perspectiva, são intoleráveis e inadmissíveis práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças, práticas que exponham as crianças a situações de constrangimento e humilhação, manifestações de raiva, invenção de apelidos, obrigação de fazer silêncio, submissão a longos períodos de espera, com corpos nus e expostos, ou dispositivos como "cadeira do pensamento" e outros tipos de castigo. Além disso, são inadmissíveis situações onde a falta de higiene e condições estruturais frágeis coloquem em risco a saúde e o bem-estar físico das crianças, como na utilização da mesma água para vários banhos e na falta de assepsia nas trocas de fralda.

Cabe reiterar que todas as diferenças devem ser respeitadas: crianças e os adultos com deficiências devem ser respeitados na sua diversidade e as instituições de Educação Infantil devem garantir condições de espaço para deslocamentos com segurança de crianças e adultos.

***

1.2.5. Desafios da Transição.

5. Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche à pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no

caso das crianças que freqüentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias.

5.1 - O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família, quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Nesse sentido, é dever da instituição planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço.

5.2. As Propostas Pedagógicas das instituições devem prever as transições necessárias entre as diferentes faixas etárias atendidas, considerando a criança e suas necessidades em cada momento de seu processo de desenvolvimento.

- Transição casa/escola: considerar os desafios que a ampliação da rede de relacionamentos na qual a criança está inserida colocam, especialmente aos bebês, em termos de seu conforto, segurança, bem-estar e confiança. Essa transição deve ser pautada na perspectiva do conhecimento/acolhimento da criança e de sua família.

- Transições no interior da creche: atenção especial ao papel do professor enquanto mediador das relações entre as crianças e entre elas e os adultos. A observação atenta das crianças pelos adultos é instrumento privilegiado para que os adultos cumpram seu papel de mediadores entre as novas relações que a criança estabelecerá, tanto com o outro, quanto com os objetos.

- Transição creche/ pré-escola: embora com maiores condições de se expressar, tanto através da linguagem oral quanto de seus movimentos e gestos, a criança ainda depende fortemente do apoio e da mediação do adulto para se relacionar com outras crianças. Na transição à pré-escola deve haver cuidado especial no planejamento de rotinas para que sejam pautadas na criação e na imaginação presentes nas experiências, saberes e conhecimentos descritos no tópico 3.2 destas Diretrizes.

-Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade.

5.3- Quando a transição entre pré-escola e Ensino Fundamental se dá no interior de uma mesma instituição, devem ser previstas formas de articulação entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser garantida por instrumentos de registro – portifólios, relatórios - que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil.

***

O campo da Educação Infantil encontra-se regulado, dispõe de recursos públicos, registra melhorias no processo de normatização, com repercussões no ensino superior, nos cursos de Pedagogia - que definem novas diretrizes curriculares para atender à formação de professores para a Educação Infantil -, no incremento de pesquisas que abrangem a área etc. Evidencia-se o quanto o ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino traz implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, no sentido de as mesmas serem conduzidas a repensar concepções, revendo práticas e adequando posições a partir das novas relações que se estabelecem na educação. Por outro, não se pode desconsiderar a luta pela construção de uma identidade da Educação Infantil, pelo resguardo das especificidades que lhe são próprias para não tornar-se preparatória para o Ensino Fundamental. A relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias deve se pautar por uma perspectiva respeitosa e ética, que acolha o direito das crianças e de suas famílias ao acesso e à permanência nas instituições e ao reconhecimento e valorização, nesses espaços, de sua cultura. O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Portanto, a adaptação deve ser encarada não apenas como um período no qual a criança deve se adaptar às novas rotinas, mas como um momento de conhecimento e reconhecimento de sujeitos sócio-histórico-culturais que se encontram num espaço institucional. A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição.

As transições que as crianças vivem ao longo de sua trajetória na instituição também são marcadas por rupturas e continuidades, que muitas vezes geram conflitos e sentimentos de

insegurança. Nesse sentido, é importante que as instituições dispensem a necessária atenção aos modos como se darão essas transições, tanto no interior da Educação Infantil, quanto entre esta etapa da Educação Básica e o Ensino Fundamental. A passagem da creche à pré-escola deve ser entendida como momento no qual a criança amplia suas relações interpessoais e, também, com os conhecimentos do mundo natural e social. Ao mesmo tempo, necessita, muito fortemente, de aconchego, acolhimento, escuta, respeito às suas necessidades de expansão e repouso, o que deve ser contemplado na organização dos tempos, espaços e pelas intervenções dos adultos. No que se refere à transição entre pré-escola e Ensino Fundamental, é importante superar visões que colocam esses segmentos como antagônicos, como se a Educação Infantil representasse o espaço da liberdade, da ludicidade, em contraposição ao caráter "sério", com ênfase na apropriação de conhecimentos, que caracterizaria o Ensino Fundamental. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental as crianças estão aprendendo e, ao mesmo tempo, em função de suas necessidades, interesses e peculiaridades, realizam essa aprendizagem através da imaginação e da fantasia, da expansão e da exuberância de seus gestos e manifestações afetivas. Nesse sentido, a experiência com a cultura, a partir da qual as crianças possam se reconhecer como sujeitos da história, deve ser o eixo articulador das ações dos profissionais, tornando possível o reconhecimento de que a prática pedagógica envolve, necessariamente, conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. IN *Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. *Indagações sobre currículo*. (Versão preliminar). Brasília: 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei n°. 9135/95**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei no. 4.024/61 e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil/**Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório: As desigualdades na Escolarização no Brasil.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações**, Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Pesquisa: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil.** Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica . **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (versão preliminar), 2009e, (no prelo).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, DCOCEB. VEIGA-NETO, Alfredo e NOGUEIRA, Carlos Ernesto. **Conhecimento e saber: alguns apontamentos**. Texto elaborado como subsídio ao Programa Currículo em Movimento, sob a coordenação da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do Ministério da Educação. Março 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: 2009.

CURY, Carlos Roberto J. **Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

GIROUX, Henry A. **Fugitive cultures: race, violence & youth.** Nova Iorque: Routledge, 1996.

MIEIB, UNCME, ANPED. **XXIII Encontro Nacional do MIEIB: posicionamento do MIEIB, da UNCME e da ANPED**. Porto Alegre: dezembro de 2008 (mimeo).

MOREIRA, Antonio Flavio B; CANDAU, Vera M. **Currículo, conhecimento e cultura**. IN *Indagações sobre currículo*. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Versão preliminar). Brasília: 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio M.; KRAMER, Sônia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia.** Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

MOVIMENTO INTERFÓRUS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL/MIEIB. **Educação Infantil: construindo o presente.** Campo Grande: MS, Ed. UFMS, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças**. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a. XXIII, n.79, 2002. p.163-186.

UNESCO. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasil, março de 2009.

PARECERES

Brasília, 20 de dezembro de 1996. Lei no. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Parecer CEB nº 4/98, aprovado em 29/01/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Parecer CEB n◦ 15/98, aprovado em 01/06/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Parecer CEB nº 22/98, aprovado em 17/12/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução CEB n◦ 2/98, aprovada em 07/04/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Resolução CEB n◦ 3/98, aprovada em 26/06/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Resolução CEB nº 1/99, aprovado em 07/04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.