

Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos

Bruna Molisani Ferreira Alves¹⁰

Resumo

O objetivo deste texto é discutir a especificidade educacional da educação infantil a partir de reflexões sobre aspectos históricos e políticas públicas voltadas para as infâncias, destacando análise de alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) direcionados à referida etapa da educação básica.

Palavras-chave: educação infantil; infâncias; políticas públicas.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the educational specificity of early childhood education from reflections on the historical aspects and public policies for childhood, mainly analysis of some documents prepared by MEC directed to that stage of education.

Keywords: Childhood education; Childhood; Public Policies

¹⁰ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, pesquisadora do Laboratório de estudos sobre linguagem, leitura, escrita e educação (LEDUC) da UFRJ e integrante do Grupo ALEPH/UFF. (PPGE/UFRJ, LEDUC/UFRJ)

Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos

Bruna Molisani Ferreira Alves

Introdução

A educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de Educação. Nesse cenário, muitos documentos já foram elaborados e pesquisas desenvolvidas buscando delimitar contornos especificamente educativos / pedagógicos para tal etapa da Educação Básica.

O objetivo deste texto é apresentar desafios e possibilidades para se pensar a especificidade educacional da educação infantil a partir de reflexões suscitadas na análise de documentos do MEC, em diálogo com a história da educação da infância no Brasil e com a produção científica da área.

Breve trajetória histórica da educação das crianças no Brasil

Os desafios a ser enfrentados no campo da educação infantil são inúmeros, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nele atuam. Muitos deles são frutos da trajetória da educação infantil em nosso país, que assumiu funções e objetivos diversos ao longo da história: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009).

No final do século XIX, foram criados os primeiros “asilos”, as primeiras creches para os filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar. A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de

higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

Já os “jardins de infância”¹¹, primeiros espaços escolares destinados às crianças pequenas de famílias mais abastadas, foram marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança. Concebiam a criança como uma sementinha e as professoras como “jardineiras”, responsáveis por cuidar e regar a “plantinha” para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado.

Com a entrada das crianças das camadas populares na escola, a partir dos anos 1950, e o fracasso escolar dessas crianças, a pré-escola assumiu caráter compensatório e preparatório, a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para adaptação à rotina escolar. Nesse contexto, exigia-se dos profissionais a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). Para trabalhar com as crianças menores (0 a 3anos), assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional: bastava gostar de crianças. Como salienta Lobo (2011),

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (p.141)

Nos anos 1970 e 1980, a educação pré-escolar começou a receber uma atenção especial do poder público, período que se caracterizou por uma preocupação de caráter político-administrativo com relação à educação pré-escolar, com o objetivo de lhe dar sustento e legitimidade. A rede pública de pré-escola se expandiu, mas com caráter compensatório, sem atentar para um caráter realmente educativo e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional. “O enfoque do atendimento nesse período era assistencial e compensatório, caracterizado pelo ‘esquecimento’ dos recursos humanos e pela ausência de projetos e

¹¹ Idealizados por Friedrich Froebel, esses espaços começaram a ser criados, no Brasil, no final do século XIX.

propostas do governo e de criação de cursos de formação para o profissional.” (op. cit., p.142)

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 trouxe nova função para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função preparatória é afastada, a ênfase é dada na possibilidade de superação dos problemas infantis acarretados pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo; a preocupação com o profissional estava voltada para sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre a qualidade dos equipamentos, o número de crianças em sala, a proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação seriam adequados para atuar em creches e pré-escolas.

No final da década de 1980 e nos anos 1990, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB/96, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação, devendo integrar os sistemas de ensino.

Entretanto, como aponta Fullgraf (2008) em trabalho em que analisa a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre a política de educação infantil brasileira na perspectiva da agenda globalmente estruturada, a política no início do governo Lula, nos anos 2000, adotou a educação das famílias como estratégia privilegiada e o maior aporte de recursos para atendimento de crianças de 0 a 6 anos foi feito pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS). Tal constatação encontra eco em Campos (2008), quando afirma que o fato de focalizar a educação infantil não é sinônimo de priorizá-la, mostrando que “as indicações para educação infantil, essencialmente, têm se localizado no terreno das políticas compensatórias e intersetoriais, destinadas às denominadas ‘populações vulneráveis’.” (p.3) Ainda segundo essa autora, o foco no campo da EI tem sido voltado para o desenvolvimento de programas em vez de significar o desenvolvimento de políticas universais, caracterizando a educação infantil como direito das crianças e dever do Estado.

Programas possuem ações pontuais, não possuem caráter universal e por vezes são emergenciais. A ênfase em programas é corroborada pelo discurso da necessidade de se criar ações para combater a pobreza e, nesse sentido, se associa educação infantil e ações de

combate à pobreza nos chamados “grupos vulneráveis”. (p.3)

Essa lógica de ação voltada para os “grupos vulneráveis” é uma marca nas políticas sociais no Brasil, desde o final do século XIX, das quais “deriva o estranhamento da infância dos mais pobres enquanto etapa do desenvolvimento da sociabilidade humana e fase de aquisição de conhecimentos e experiências”. (NUNES, 2011, p.107).

Nos anos 1930, a criança se tornou um campo de intervenção social a partir da criação do Código de Menores, em 1927, mais conhecido como “Código Mello Matos”, que foi um “marco na segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinqüentes e abandonados” (NUNES, op.cit., p.108). Nessa política da menoridade, “o reconhecimento social da infância, que era alvo do sistema de proteção social, oscilou entre práticas que cristalizaram a ideia do abandonado como vítima da família e da sociedade e do delinqüente como ameaça a ambas.” (idem) Para os primeiros, práticas sociais de responsabilidade de ações da esfera privada de assistência envolvendo, sobretudo, instituições filantrópicas; para os outros, responsabilidade pública, com forte presença do Estado, legitimando olhares e práticas sociais que oscilaram entre a compaixão e a culpabilização.

Nas décadas seguintes, as políticas sociais voltadas para a infância seguiram duas tendências: predominância de programas voltados para a proteção materno-infantil, destinados à criança que possuía família, influenciada pela medicina higienista, em que a intervenção na infância se baseava na idéia de que práticas de controle social teriam um efeito irradiador da criança para a família; e a reclusão, o confinamento, a criminalização e a disciplinarização para os abandonados e delinqüentes.

Na conjuntura política da ditadura, a questão do menor foi tratada como questão de segurança nacional, período em que foram criadas a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas correspondentes no âmbito estadual (FEBEM)¹².

¹² “As criações da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em dezembro de 1964 e das Febem estaduais, assim como toda a questão do menor, podem ser entendidas no âmbito da doutrina de Segurança Nacional, cuja matriz brasileira foi a Escola Superior de Guerra e teve como matriz americana o National College War e a sua National Security Act, de 1947. A ditadura militar, iniciada em abril de

A década de 1980 significou uma reformulação na perspectiva de enfrentamento político e de intervenção na área da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), criado para substituir o Código de Menores de 1979, apresentou mudanças no tratamento da infância, que podem ser delineadas da seguinte forma (NUNES, 2011): (1) da situação irregular para a proteção integral – universalismo das políticas sociais: estão sob proteção da lei todas as crianças e adolescentes e não apenas aqueles em “situação irregular”; substituição da aplicação de “penas” por medidas de proteção, medidas socioeducativas para os que cometem atos infracionais; (2) do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento – como sujeitos de direitos, não podem tornar-se objetos de ações disciplinares ou repressivas que atentem contra sua peculiar condição de desenvolvimento e/ou que atentem contra os direitos humanos.

A Educação Infantil na legislação e nos documentos do MEC

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2000), ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, tendo a escola como um dos seus *loci* privilegiados. Além disso, as autoras abordam um aspecto importante no caso brasileiro que é a vinculação das políticas públicas educacionais com as decisões tomadas em reuniões de organismos multilaterais, tais como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e outros. Segundo Marques & Pereira (2002, p.179), esses organismos fazem “um esforço para conciliar as ações do poder público com as virtudes do mercado”.

1964, concebeu amplas reformas que incluiu, dentre outros, a outorga de uma nova Constituição e, no campo educacional, a reforma do sistema educacional brasileiro a partir dos acordos MEC/USAID e a reforma do ensino universitário em 1968, objetivando constituir barreiras ideológicas, culturais e institucionais à expansão da ideologia marxista. Tal situação caracterizaria o trabalho executado pela Funabem/Febem como sendo escorado nos preceitos do militarismo, com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência.” (SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. *Jus Navegandi*, Teresina, ano 8, n.61, jan. 2003. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/3626/notas-sobre-o-direito-da-crianca> Acesso em: 13 de agosto de 2011)

Estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais, e percebem-se duas perspectivas simultâneas e articuladas: a primeira, a ideia da educação continuada que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender, reafirmada pela própria LDB/96, que estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar, e a segunda, reafirmando a importância do sistema de ensino, tratando de adaptá-lo com o objetivo de reduzir os insucessos escolares, diminuindo o desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade.

Sobre esse aspecto, Linhares (2004) salienta que pareceres, resoluções, leis e até decretos presidenciais *caem sem parar* dos órgãos oficiais sobre a escola, seus professores e estudantes, refletindo-se, de formas múltiplas e assimétricas, nos diferentes setores da sociedade. Não é de menor importância, segundo a autora, a vinculação que todo esse conjunto de medidas mantém com verbas e orçamentos, funcionando como *corredores* difíceis de evitar, uma vez que levam à obtenção de recursos.

No caso da educação infantil, a partir do final da década de 1980, muitos têm sido os documentos oficiais que buscam regulamentar, propor diretrizes curriculares, definir critérios de atendimento e de formação dos profissionais para essa etapa de ensino. Entretanto, como afirmam Corsino e Nunes (2010), tais políticas, embora de cunho majoritariamente universalista, mantêm tensões entre o caráter universal e residual¹³, especialmente se compararmos pré-escolas e creches.

Na LDB de 1961, a educação da criança de até 6 anos aparece num pequeno capítulo no interior da educação de grau primário. Política de pouquíssima expressão, com projeto nitidamente preparatório. A Lei 5692/71 menciona rapidamente a educação pré-escolar (art. 19), revelando lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional.

¹³ “A primeira orientação, conforme conceitua Esping-Andersen (1993), se caracteriza pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos. Já na segunda orientação, o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar.” (Cf. CORSINO e NUNES, 2010, p. 1)

Já a Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. A educação infantil, que antes tinha cunho assistencialista, no segmento creche, passou a figurar como um direito da criança. Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Entretanto, permaneceram algumas lacunas, como: não trata da especificidade da formação dos profissionais de EI, dificuldade de obtenção de verbas para essa etapa da educação e ausência de discussão no que tange à integração entre creches e pré-escolas.

O ECA reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país (da situação irregular para a proteção integral e do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento), conforme discutido anteriormente. Destaca a experiência escolar da criança como importante fator para o seu desenvolvimento, porém não cita o trabalho do professor.

Quando o Estatuto deixa de discutir o magistério, do ponto de vista tanto da atividade de ensino quanto da profissão de professor, ele ignora a especificidade da escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento produzido e sistematizado em toda história da humanidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens. A escola, quando desvinculada do magistério, é reduzida a uma agência socializadora, a uma instituição de controle social. (ALMEIDA¹⁴, 1996, p.34, apud LOBO, 2011)

A LDB de 1996, em um capítulo próprio, reconhece a educação infantil como uma etapa de significativa importância no desenvolvimento humano, incluindo-a na educação básica e delibera sobre a formação mínima para seus profissionais.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto

¹⁴ ALMEIDA, José Luis. O magistério e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BICUDO, Maria Aparecida & JUNIOR, Celestino da Silva. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 27-35.

da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros.” (LOBO, op. cit., p.155)

Nesse contexto legal, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates. As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento.

Consequentemente, vive-se, atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relativas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Como afirmam Corsino e Nunes (2010, pp. 1-2), a opção brasileira por integrar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na esfera da educação “é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida”. E complementam:

O diálogo entre estas duas dimensões – política-administrativa e técnicocientífica - produziu a idéia de Educação Infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4- 6), mas sem fragmentação do processo educacional. A intenção foi de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo a todas as crianças continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação etc. Idéia que visa também o rompimento da cisão histórica entre as creches pobres dos menores pobres e as pré-escolas das crianças das classes favorecidas. Concebe-se, assim, a criação de “estabelecimentos de educação infantil” que atendam com qualidade as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias.” (pp.1-2)

Buscando dar diretrizes e estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância, o MEC elaborou, ao longo dos anos 1990 e 2000, diversos documentos. Apresentarei algumas reflexões sobre

“Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RCNEI), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, além do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e do PNE proposta da sociedade brasileira (1997), no que tange às idéias inerentes à especificidade educacional da EI.

Quanto à finalidade da educação infantil, encontramos definições que ora salientam o desenvolvimento infantil, ora a socialização da criança. Na LDB, a finalidade da Educação Infantil é definida como “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Já o PNE – Proposta da sociedade brasileira (1997), define que “a Educação Infantil tem como objetivo a socialização da criança, preservando sua individualidade” (p.54).

Trata-se, como afirmam Aquino e Vasconcellos (2001, p.179), de pontos polêmicos, expressos em duas tendências pedagógicas

a primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a ‘socialização’ e a formação de “hábitos, habilidades psicomotoras” como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando a escolarização posterior, pautando-se em idéias como a de prontidão.

Considero importante salientar que a criança se desenvolve e se socializa em diferentes espaços e que, portanto, desenvolvimento e socialização não definem o papel da educação infantil, exclusivamente. Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a EI deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento. Vale ressaltar que não se trata da defesa de escolarização da educação infantil, no sentido de supervalorizar os conteúdos escolares, a fragmentação em disciplinas e a *disciplinarização de corpos e mentes* (FOUCAULT, 1987). Tais aspectos têm sido

bastante criticados em todas as etapas da educação. Como já apontado em vários textos (legais e científicos), o trabalho com as crianças pequenas deve se dar através da brincadeira, do lúdico e da experimentação.

Passando à análise dos documentos, os RCNEI, apesar de apresentados como referenciais, expressam, na verdade, a estruturação de um currículo, tanto pela linguagem adotada como pela organização do material. A proposta apresentada traz a marca da educação formal, visando prioritariamente à aquisição de conteúdos, centrando-se na supervalorização da escrita e dos conteúdos escolares. Como salientam Aquino e Vasconcellos (2011, p. 174)

ao tentar adotar uma outra forma de organização curricular, utilizando termos como *Âmbitos de Experiência* e *Eixos*, a fim de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais. A distribuição e organização em *âmbitos de experiência* seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada.

Além disso, como complementam as autoras,

Em cada um dos *eixos* há os tópicos sobre *idéias e práticas correntes*, *objetivos*, *conteúdos* e *orientações didáticas* apresentados segundo a faixa etária – crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a trazer os drásticos inconvenientes da ‘serialização’ e da ‘segmentação’ do trabalho, o que só reafirma a idéia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização, ou preparação para esse segmento. (idem)

Já as DCNEI apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado.

Quanto aos Parâmetros Nacionais, vale destacar o esforço em apresentar “uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo” (pp.9-10) no volume 1 e discussão acerca das competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de EI no Brasil, no volume 2. A partir dessas discussões, o que se pretende com o documento é o estabelecimento de “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (p.9, vol. 1)

O documento contempla aspectos relativos à proposta pedagógica, à gestão das instituições, à formação dos profissionais, à infra-estrutura e à relação com as famílias. Quanto à proposta pedagógica, apresenta a necessidade de respeitar os mesmos princípios apontados nas DCNEI, garantindo a promoção de “práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (p. 32, vol. 2).

A especificidade educacional da educação infantil define-se nas *relações educativas*, com “ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (p.17, vol.1).

Palavras finais

Alguns autores (KRAMER, 2009; CORSINO, 2009; OLIVEIRA, 2007) têm mostrado a excessiva escolarização das práticas na educação infantil. Muitos aspectos dessa escolarização são alvos de críticas, independentemente da etapa da educação em que sejam desenvolvidos. Quando se pensa nas crianças pequenas, eles assumem uma feição mais grave e alarmante. Colocar crianças sentadas por longos períodos, realizando atividades mecânicas, numa rotina engessada, entra em choque com as especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil.

Pode-se considerar, a partir das reflexões aqui apresentadas, que o caráter

especificamente educacional da EI precisa se configurar na ruptura com cunho assistencialista, compensatório e preparatório que caracteriza a trajetória de atendimento às crianças pequenas, fugindo ainda do risco de escolarizar o trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos, sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de cuidado (higiene, alimentação, atenção, etc.) e o acesso a conhecimentos culturalmente e historicamente produzidos e sistematizados. Para isso, é de fundamental importância pensar na formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Referências bibliográficas

AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2 vol.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b

_____. *Plano Nacional de Educação*. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01*, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

CAMPOS, Rosânia. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. *31ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em

<www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011

CORSINO, Patrícia. e NUNES, Maria Fernanda. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. *33ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FULLGRAF, Jodete. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. *31ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 de março de 2011

KRAMER, Sonia. (org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009

_____. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LINHARES, Célia. *Experiências instituintes em escolas públicas II: memórias e projetos para formação de professores, projeto de pesquisa apresentado ao CNPq*, 2004.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

MARQUES, Carlos. & PEREIRA, Julio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abr. 2002

NUNES, Deise. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 107-132

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 33 – 48.

OLIVEIRA, Zilma. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007

ROCHA, Heloísa. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia. e MELLO, Suely. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 49 – 70, 2009

SHIROMA, E., MORAES, M. C., EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.