

POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA A QUALIDADE NO ATENDIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ademilson de Sousa Soares *

Otávio Henrique Ferreira da Silva **

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre políticas públicas, projetos pedagógicos e currículo como questões fundamentais para a qualidade no atendimento da primeira infância. Partimos da releitura do estudo de Cury (2008) sobre a educação básica como direito e a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Percorremos pesquisas de Campos (1985), Campos e Haddad (1992) e Rosemberg (1999 e 2010) para compreender os significados atribuídos nas práticas e nas pesquisas à oferta de creches e de pré-escolas como direito de todas as crianças brasileiras e de suas famílias. Discutimos o projeto pedagógico e o currículo como elementos fundamentais das políticas públicas para a educação infantil; e, finalmente, apresentamos aspectos da realidade do atendimento à primeira infância no Estado de Minas Gerais. Concluimos, conforme Vieira (2017), que o direito à educação infantil de qualidade no Brasil encontra-se ainda em construção, mas já contamos com avanços históricos e legais significativos.

* Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do grupo de estudos PERFFIL-CIEI.
Email:
profpaco@gmail.com

** Professor da educação básica e superior. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do grupo de estudos PERFFIL-CIEI.
Email:
hotaferreira@gmail.com

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas públicas. Projeto político-pedagógico. currículo.

ABSTRACT

The paper presents reflections about public policies, pedagogical projects and curriculum such as fundamental questions about the quality of support during early childhood. We begin with the rereading of Cury's study (2008) about basic education as a right and child education as a first step of basic education. We have gone through pieces of research by Campos (1985), Campos e Haddad (1992) and Rosemberg (1999; 2010) to understand the attributed meanings for the supply of nurseries and pre-schools as a right of all Brazilian children and their families. We have discussed pedagogical projects and curriculum as fundamental elements of the public policies for child education; and, lastly, we have presented aspects from the reality of early childhood support in the State of Minas Gerais. We conclude, in accordance with Vieira (2017), that the right to high-quality child education in Brazil is still work in progress, but we have already seen significant historical and legal advances.

Keywords: Child education. Public policies. Political-pedagogical project. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O avanço na conquista do direito de todas as crianças brasileira a uma educação infantil de qualidade tem sido assegurado pela implementação de políticas públicas por municípios, Estados, pelo Distrito Federal e pela União. A recente discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ilustra a tentativa daqueles que atuam na educação das crianças de zero a seis anos incompletos de posicionar adequadamente o debate sobre o currículo na educação infantil garantindo, naquele debate curricular, duas coisas sobretudo:

- a) que a educação infantil como primeira etapa da educação básica não ficasse à margem da exigência do Plano Nacional da Educação de que uma base para toda educação básica fosse estabelecida;
- b) que o currículo para bebês - de zero a 18 meses; crianças bem pequenas - de 18 meses a 3 anos; e crianças pequenas - de 3 anos a 6 anos incompletos garantisse as especificidades de cada faixa etária e não copiasse modelos curriculares das outras etapas da educação básica como o ensino fundamental e médio. A árdua conquista do direito à educação de qualidade, no caso das crianças pequenas, depende de uma organização escolar que respeite esses princípios na prática curricular cotidiana, pois o currículo, como elemento do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, é parte das políticas públicas para o atendimento da primeira infância em espaços institucionais de educação.

Para encaminhar a discussão proposta nesse artigo, é preciso reconhecer que hoje, trinta e três anos após o diagnóstico apresentado por Campos (1985), já trilhamos um longo caminho no tempo e no espaço. De acordo com Cury (2008), a legislação brasileira estabelece que todas as crianças - de zero a seis anos incompletos - têm direito a uma educação infantil de qualidade. Para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 introduziu o conceito de “educação básica” para a organização do sistema escolar em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a LDB/96, a Educação Básica é um direito do cidadão e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. Cury (2008, p. 294) argumenta que essa é uma importante conquista considerando que nosso país por séculos “negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. O direito à educação pode contribuir para a superação da desigualdade social no Brasil e para a superação das formas autocráticas e autoritárias de mando político.

A Constituição Federal de 1988 definiu educação como direito de todos abrindo, assim, um caminho para a cidadania. Segundo Cury (2008), para que a educação seja de fato um direito era imprescindível que ela fosse comum e universal. O que a LDB/1996

definiu como comum e universal? “De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática” (CURY, 2008, p. 298). De forma constante, o termo “educação básica” vem acompanhado do adjetivo “comum” indicando formação básica comum, formação comum, base nacional comum e respeito ao bem comum. Além disso, a ordem jurídica incorporou ao conceito de educação básica o direito à diferença em respeito a determinados grupos sociais que reivindicam direitos para as minorias discriminadas, tais como: jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria, pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, os grupos afrodescendentes, as comunidades quilombolas, as comunidades indígenas. O direito a uma formação comum garantido na escola de educação básica não deve ignorar que esses grupos têm o direito de preservarem a sua identidade cultural peculiar.

Pretendemos nesse texto apresentar como as legislações e diferentes autores abordam a educação infantil como um direito social de todas as crianças - com idade de zero a seis anos incompletos - à educação de qualidade. Priorizamos ao longo do artigo enfatizar a expansão das políticas públicas da área e a construção do Projeto Político Pedagógico como currículo das instituições, haja vista que ambas as ações são essenciais para o alcance da tão sonhada e questionada qualidade na educação infantil. Para isso, organizamos a escrita em cinco tópicos, além desta introdução: “Educação infantil: assistencialismo ou educação?”; “Educação infantil como um direito: um caminho construído ao longo do tempo”; “O projeto político pedagógico na educação infantil e suas questões fundamentais”; “Políticas públicas de educação infantil em Minas Gerais”; por fim, algumas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASSISTENCIALISMO OU EDUCAÇÃO?

Campos (1985) analisa, em meados dos anos oitenta, a natureza dos programas educacionais no Brasil e o tipo de “prioridade” dada à educação pré-escolar. A autora mostra que naquele momento histórico em que a sociedade brasileira se preparava para eleger uma nova Assembleia Nacional Constituinte já havia na opinião pública um

sentimento favorável à necessidade de ampliar e de qualificar a oferta de educação infantil. Crescia na década de 1980 a pressão mais ou menos organizada em prol da oferta pública de vagas em creches e pré-escolas. Nos meios acadêmicos observa-se um aumento no número de trabalhos sobre o tema e de propostas de cursos para a educação pré-escolar. De acordo com a autora, as ações das universidades na pesquisa e na formação foram influenciadas por duas teorias principais: a teoria da privação cultural e a teoria da escola reprodutivista. Uma determinada interpretação culturalista da pobreza fazia frente às duas teorias e seus defensores argumentavam que negar às crianças mais pobres aquilo que já estava garantido para as crianças de classe média da mesma idade seria reforçar as injustiças e discriminá-las ainda mais.

Gradativamente, conforme demonstra Campos (1985) vai acontecendo uma passagem de uma adesão militante a uma educação compensatória destinada às crianças mais pobres para a defesa de uma concepção de que a educação na creche e na pré-escola tem um valor em si e é um direito de todas as crianças brasileiras. No entanto, segundo a autora, prevalece nos planos, nos programas e nas políticas uma orientação de cunho assistencialista. O Estado brasileiro, assumindo a mediação entre capital e trabalho, mostra-se incapaz de assumir “encargos crescentes em relação à reprodução da força de trabalho” (CAMPOS, 1985, p.22). No caso da educação infantil, as demandas aumentam e as respostas do Estado são insuficientes. Como interlocutoras ambíguas e contraditórias, as diversas instâncias do Estado são incapazes de efetivar a prioridade para o atendimento às crianças amplamente apregoadas nos planos oficiais. Essa prioridade teria que “ser acompanhada por uma definição legal de competências entre os diversos órgãos e, principalmente, de uma destinação explícita de fundos públicos” (CAMPOS, 1985, p.22). Essa indefinição faz com que o atendimento em creches e em pré-escolas fique refém de interesses políticos e eleitorais de momento.

Nos municípios, as pré-escolas em funcionamento convivem com falta de pessoal, atraso de salários, falta de materiais, instalações precárias, ausência de orientação pedagógica etc. Em muitas cidades, entre as décadas de 1970 e 1980, os gestores públicos afirmavam que seria impossível investir em educação infantil sendo que nem mesmo o atendimento ao ensino obrigatório de primeiro grau ainda estava garantido. Assiste-se, de

acordo com Campos (1985), a “uma melancólica disputa entre o roto e o esfarrapado, sem que as prioridades nacionais sejam diretamente colocadas em questão” (CAMPOS, 1985, p.22). Diante deste quadro, de ausência de prioridades e de atendimento precário, qualquer discurso oficial em prol da infância era rapidamente aplaudido pela opinião pública. Contribui para isso “o temor que os crescentes índices de criminalidade encontrem um terreno propício na chamada infância abandonada” (CAMPOS, 1985, p.23). A resposta dos governos, na década de 1980, foi marcada por uma abordagem de cunho preventivo e assistencialista, fazendo apelo ao trabalho filantrópico ou comunitário. O atendimento precisaria tão-somente oferecer às crianças proteção, segurança, alimentação e higiene.

Grupos mais conscientes, mobilizados em torno do direito das mulheres, reivindicavam creches e buscavam soluções por conta própria. Os governos acabavam incorporando “em suas propostas muitas das soluções espontaneamente utilizadas pela população” (CAMPOS, 1985, p.23) visando principalmente o barateamento dos custos tais como: uso de equipamentos e materiais improvisados; emprego de pessoal local; e utilização de espaços existentes. De acordo com o argumento das autoridades, esse movimento das comunidades reforçaria a descentralização valorizando a participação popular, mas o que se observava na prática, segundo Campos (1985), era que a pessoa responsável pelo dia-a-dia das crianças era justamente aquela que contava com menor remuneração e menor qualificação. Em alguns casos, ocorreria a exploração de mão-de-obra gratuita ou sub-remunerada. A chamada participação comunitária acabava por camuflar a informalidade do atendimento com base no trabalho voluntário, mostrando o quanto ainda estava longe de garantir creche e pré-escola como um direito de todas as crianças brasileiras.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO: UM CAMINHO CONSTRUÍDO AO LONGO DO TEMPO

O trabalho de Campos e Haddad (1992), publicado no número comemorativo dos 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, apresenta um panorama das pesquisas em educação infantil nas décadas de 1970 e de 1980. A leitura da revisão feita

pelas autoras mostra que o caminho que levou à construção do direito a uma educação infantil de qualidade é longo e acidentado. Nesse percurso, as pesquisas acadêmicas, assim como a realidade concreta vivenciada em creches e pré-escolas, oscilaram entre posições contraditórias. Na década de 1970 o foco das pesquisas era a criança em idade pré-escolar e não a instituição creche ou a instituição pré-escolar. Já na década de 1980, eclodem trabalhos sobre desnutrição, desigualdade de classe, gênero e raça, concepções sobre alfabetização e debates entre piagetianos.

Campos e Haddad escolhem abordar especificamente os trabalhos publicados nos Cadernos de Pesquisa que tratam de creches e de pré-escolas e afirmam que “somente nos anos de 1987 e 1988, o número de trabalhos exclusivamente sobre creche ultrapassa os demais” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 12). As autoras mostram-se espantadas com as formas pelas quais os pesquisadores definem seus temas, fixam seus territórios e constroem seus textos, ignorando muitas vezes a própria natureza de suas motivações iniciais. Para elas é espantoso o fato da educação pré-escolar ser discutida quase sempre nos aspectos relacionados ao ambiente familiar e quase nunca a partir da qualidade das instituições que as crianças frequentam. É mais espantoso ainda que os trabalhos de inspiração piagetiana, que foram publicados em vários números da revista, não tenham feito nenhum diálogo com o outro tipo de produção também amplamente divulgada. Seria de se esperar que os adeptos da teoria da privação cultural, que sugerem políticas de educação compensatória com forma de superar o déficit escolar, fizessem alguma interlocução com os defensores da tese dos padrões de desenvolvimento.

Também em relação ao tema da alfabetização há uma falta de diálogo entre construtivistas influenciados por Emilia Ferreiro que mostram que o desenvolvimento e a maturação se iniciam na criança, muito antes da idade da escolaridade obrigatória, e os estudiosos da educação infantil que hesitam em assumir posições favoráveis à alfabetização “como se o contraponto da exclusão da pré-escola da discussão sobre alfabetização fosse a exclusão da alfabetização da educação pré-escolar” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 12). Pesquisas internacionais, também publicadas em Cadernos de Pesquisa mostram que a frequência à pré-escola tem efeitos positivos no desempenho dos alunos na primeira série quando se leva em conta a característica das instituições

frequentadas pelas crianças, o tipo de avaliação utilizada pela escola e a adoção de um enfoque mais integrado no processo de aprendizagem. Além disso, trabalhos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) revelam que as crianças ganham muito quando cuidado e educação se integram às discussões mais amplas que articulam desenvolvimento social e infantil, às políticas sociais, à compreensão das transformações no perfil de organização das famílias e à redefinição do papel da mulher na sociedade.

Na década de 1970, de acordo com Campos e Haddad (1992), havia uma preocupação nas pesquisas com o desenvolvimento cognitivo infantil ligado ao tema da alfabetização com ênfase nas pré-condições individuais das crianças e não em fatores sociais e culturais. Propostas de intervenção precoce desde a educação infantil surgiam como solução para o problema recorrente do fracasso escolar já que prevalecia, entre os adeptos da teoria da privação cultural, a ideia de que a defasagem da criança culturalmente marginalizada explicaria o insucesso da criança pobre na escola. A intervenção precoce procuraria, dentre outras coisas, desenvolverem nessas crianças um “autoconceito positivo”. É nessa perspectiva que cresce na sociedade a defesa da pré-escola. Como “uma necessidade de proporcionar a toda criança culturalmente carente uma assistência sistemática, e o mais precoce possível, na época anterior a sua escolarização” (POPPOVIC et al. apud CAMPOS; HADDAD, 1992, p.14). Paradoxalmente, temas como número de anos na pré-escola, orientação curricular adotada e qualificação das professoras, estão ausentes já que a ênfase das pesquisas do período recai sobre “as crianças” e não sobre “as instituições”.

O aparecimento do tema da creche nas pesquisas pode ser relacionado à discussão teórica a partir da ideia de privação material e das teorias do apego à mãe. A falta da mãe ou de alguém que cuide das crianças nos primeiros anos de vida afetaria de forma significativa o percurso da criança na creche, na pré-escola e na escola. Assim, a creche surge como lugar em que outras pessoas estáveis poderiam substituir a mãe e amenizar a sensação de perda que o apego provoca na criança nos primeiros anos de vida. Uma relação/interação individualizada com cada criança poderia compensar as perdas decorrentes da separação materna. A creche deveria ser estruturada então a partir de um

modelo materno substitutivo. Nessa perspectiva, as pesquisas revelam uma aproximação entre privação materna e privação cultural tendo como base dois modelos idealizados: o modelo da mãe presente disposta a uma maternagem empática; e o modelo da família padrão, ocidental, de classe média (CAMPOS; HADDAD, 1992).

Já na década de 1980 ocorre um movimento de reviravolta nas pesquisas marcado por uma posição político-ideológica que combate preconceitos, desvela posições retrógradas e sustenta a compreensão das questões relacionadas à condição feminina e à situação das mulheres trabalhadoras e mães de crianças pequenas. As pesquisas registram e revelam, por um lado, o crescimento da reivindicação dos movimentos sociais pelo direito das crianças e das mães ao atendimento de qualidade em creches e pré-escolas. E, por outro, a impossibilidade de analisar as políticas públicas de atendimento em função da indefinição dos conceitos de creche e pré-escola nas estatísticas oficiais o que gerava sobreposição de responsabilidades entre diferentes instâncias e órgãos no atendimento.

O debate crítico provocado nos meios acadêmicos pela posição ideológica dos movimentos sociais pode ser acompanhado através de uma aproximação quase explosiva entre as “teorias da reprodução” e as “teorias da privação cultural”. Se a escola só reproduz a cultura dominante e se os filhos dos trabalhadores já chegam às escolas marcados pela marginalidade cultural, o que é possível fazer no nosso caso em creches e em pré-escolas que atendem prioritariamente as classes subalternas? “Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 16). Essa ideologia crítica defendida de forma contundente arrefeceu o entusiasmo dos adeptos da intervenção precoce e acabou levando as propostas de educação infantil para o campo assistencial de combate à pobreza, já que muitos educadores e pesquisadores passam a defender que a prioridade máxima deve ser dada à universalização do ensino fundamental.

No entanto, os movimentos das mulheres feministas e das mães trabalhadoras continuam sustentando a oferta de creche e de pré-escola como um direito de todas as crianças. As mulheres da periferia das grandes cidades surgem como novas protagonistas da

luta pelo direito à educação infantil provocando uma revisão das teorias e das posições em debate. Surgem pesquisas a partir de uma visão mais abrangente da educação da criança pequena, já que os movimentos sociais questionavam programas emergenciais, destinados aos mais pobres, visando maximizar a cobertura do atendimento e reduzir custos, utilizando trabalho voluntário não-qualificado de agentes da comunidade. O argumento de que para trabalhar em creche precisa em primeiro lugar “ser mãe” mostra a tendência de não profissionalização na educação infantil e de exploração do trabalho das mulheres da periferia. As propostas emergenciais de creche pobre para sujeitos de baixa condição financeira reforçam a “representação idílica da socialização da criança pequena pela maternagem compulsória, não sendo a creche tida como instituição destinada à educação de todas as crianças, mas apenas como equipamento substituindo certas mães: aquelas que trabalham fora” (ROSEMBERG apud CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 17).

Segundo Fúlvia Rosemberg (1999), nas décadas de oitenta e noventa do século XX, a organização do sistema público de ensino foi fortemente marcada por uma concepção desqualificante de educação infantil. Diferentes ações políticas e administrativas evidenciam a desqualificação desse nível de ensino no Brasil. O processo de expansão com baixos investimentos foi amplamente disseminado e cristalizado em diferentes unidades da federação para a parcela da população majoritariamente não branca. O paradoxo dos programas de expansão da educação infantil fica mais visível ainda com a oportunidade aberta por eles de que mulheres com pequena escolaridade e originárias de estratos menos privilegiados da população tivessem acesso a postos de emprego. Muitas dessas mulheres com filhos na idade de zero a seis anos incompletos, eram usuárias potenciais ou reais das instituições de educação infantil, onde ainda o ato de cuidar prevalecia sobre o ato educar (ROSEMBERG, 1999).

Outro sintoma desse processo de expansão desqualificada da oferta de educação infantil pode ser observado na resistência de diretoras e de professoras aos desafios das séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, existiam na pré-escola docentes “à espera”: quase se aposentando, em período de gestação, em laudo médico etc. Do ponto de vista dos profissionais da educação, a creche e a pré-escola eram definidos como “lugares de passagem”. Algumas professoras acreditavam que no maternal e no “prezinho” a

possibilidade de encontrar crianças mais ativas e mais crítica é menor. Por isso, a passagem pela educação infantil era vista apenas como momento de preparação para “encarar” desafios maiores no ensino fundamental. Some-se a isso, o fato de que durante as décadas de setenta e de oitenta do século XX o número de professoras leigas, simultaneamente, diminuiu no ensino fundamental e aumentou na pré-escola (ROSEMBERG, 1999).

Corrobora com o processo de expansão descuidada da educação infantil, o aumento significativo de crianças acima da idade nessa primeira etapa da escolarização básica em função de diferentes mecanismos de retenção, sobretudo, de crianças pobres, negras e do sexo masculino. Ao acolher professoras de passagem e “à espera” de novas e melhores oportunidades dentro dos sistemas e das redes de ensino; ao reter alunos candidatos ao fracasso nos anos seguintes de escolaridade, a educação infantil cumpre o perverso papel de contribuir para “depurar” o ensino fundamental. Além disso, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) renunciou um novo mecanismo de “depuração”. A prioridade dada pelo Fundo ao ensino fundamental provocou a passagem de leigos desse nível de ensino para a educação infantil e a transferência de docentes mais qualificados da educação infantil para o ensino fundamental. Hoje, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) posiciona de outra maneira a questão destinando recursos para a educação infantil (ROSEMBERG, 2010).

Nesse processo, é marcante o fato de que mesmo no sistema de educação infantil público as piores instituições são frequentadas por crianças pobres e negras reforçando padrões seculares de exclusão racial e social no Brasil. Escolas de pior qualidade para a educação e para o cuidado das crianças significam piores locais de trabalho para os adultos. Ampliar a oferta de ensino em espaços assim caracterizados significa ampliar os lugares de produção e de reprodução da subalternidade, ou seja, mulheres que resistem ao destino de se tornarem empregadas domésticas acomodando-se às sobras do sistema; crianças recebendo educação sem qualidade em lugares inadequados sendo “socializadas” para a subalternidade. A macroestrutura de segregação racial no Brasil se reproduz na política de expansão da educação infantil com forte marca de discriminação racial.

Por tudo isso, autores que sustentavam o modelo materno substitutivo para as creches são levados a fazer autocrítica e a rever suas posições. Surgem como tarefas imperiosas “avaliar o impacto das políticas sociais, fazer a crítica das concepções que as norteiam, propor mudanças desejáveis na direção julgada mais adequada, são tarefas que se impõem a várias pesquisadoras da área, direta ou indiretamente relacionadas aos órgãos oficiais que atuam no campo” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 17). Essa avaliação, esse balanço e essa crítica, segundo Campos e Haddad, devem considerar o tipo de atendimento ofertado, as expectativas das diversas classes sociais em relação à instituição escolar e as concepções sobre infância e sobre as funções da escolarização ao longo do tempo no sentido de superar a marca histórica existente no Brasil de que para pobre qualquer escola serve. Nesse processo, não podemos jogar a criança fora com a água do banho e devemos recuperar projetos educativos bem elaborados e com finalidades precisas. O combate às concepções assistencialistas, fundadas nas teorias de privação cultural, não pode significar deixar para um segundo plano questões relacionadas à qualidade do atendimento, aos currículos adotados, à formação de educadores e técnicos, à organização interna dos serviços, pois estas questões incidem diretamente sobre a natureza e a qualidade das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas, recuperando a dimensão pedagógica e curricular da questão.

4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Na implementação do PPP na educação infantil é necessário reconhecer as especificidades das crianças, buscando desse modo, valorizar a infância vivenciada por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas - sujeitos com necessidades específicas de cuidado e de práticas educativas lúdicas. Compreende-se que a infância é a fase inicial da vida dos bebês e das crianças, e como a legislação brasileira define através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a criança como a pessoa de até doze anos de idade (BRASIL, 2014a), nós pesquisadores da educação infantil fazemos a opção por tratar a infância das crianças de 0 a 6 anos incompletos como a “primeira infância”, demarcando

assim, uma diferenciação que existe entre a infância das crianças deste nível escolar com a infância das demais crianças já estão nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendemos que a infância não se trata de uma condição única para todas as crianças, pois dentro de um mesmo grupo etário pode-se perceber a existência de várias infâncias. Há crianças que vivenciam a infância proletária, sendo que desde pequenas estão inseridas ativamente no mundo do trabalho. Também a infância negra, que é rodeada por preconceitos, a infância dos povos indígenas, a infância das crianças da classe dominante, a infância em sociedades marcadas por guerras, entre outras infâncias, conforme as variadas culturas. Para Jens Qvortrup (2010) a infância é um “espaço social permanente” na sociedade, onde as crianças de cada geração (e também de cada classe, etnia e gênero) viverão a sua experiência de infância. Porém, ela um dia terá fim para a criança que irá crescer e se tornar um adulto, mas continuando a existir “como espaço social permanente” para as outras crianças que irão nascer e assim viver suas infâncias. A oferta de educação infantil de qualidade contribui sobremaneira para que todas as crianças a vivam plenamente suas infâncias (SOARES, 2015; 2016).

Hoje, em nossa sociedade, as crianças são reconhecidas sujeitos históricos de direitos, mas isso não foi sempre assim. Durante muitos anos as elas foram excluídas e somente passaram a ser reconhecidas como sujeitos possuidoras de direito com a aprovação da Constituição Federal de 1988, conforme já analisado anteriormente. Ao longo da história, observa-se que as instituições de educação infantil, principalmente as que são voltadas para o atendimento de crianças pobres, possuem uma história marcada por falta de investimentos, situação essa que vem sendo superada principalmente a partir do reconhecimento constitucional dessa política como direito da criança (SILVA, 2016; 2017).

O PPP é a base da gestão democrática e, também, a espinha dorsal para a consolidação de um currículo para a educação infantil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), o PPP é o termo mais adequado a ser usado na educação infantil em substituição à palavra “currículo”, porque o currículo nessa etapa da educação é carregado por tensões em que geralmente está “associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2013, p. 85). No entanto, não devemos dissociar o PPP e as diretrizes curriculares, considerando que o

currículo está situado inseparável daquilo que somos e que nos tornamos, ou seja, está em nossa identidade e subjetividade. Um currículo capaz de atender às demandas de educação e cuidado das crianças pequenas, precisa estar composto por compreensões críticas e pós-críticas que consideram que no currículo há relações de poder, textos, documentos e discursos envolvidos, mas também há imaginação, criatividade e sonhos (SILVA, 2015). Essa perspectiva de currículo para a educação infantil esteve presente na primeira e na segunda versão da BNCC e, infelizmente, foi alterada (para não dizer adulterada) na terceira versão encaminhada pelo governo golpista implantado no país em 2016.

As DCNEIs definem, no art. 3, que o currículo na educação infantil é compreendido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 97). O Projeto Político-Pedagógico ao definir o currículo da instituição de educação infantil, estará cumprindo a função de documento de identidade dessa instituição. Essa compreensão do PPP está presente tanto nas diretrizes nacionais como na Base Nacional Comum Curricular, que não é um currículo, mas parte das proposições curriculares em todo o território brasileiro (SILVA; SOARES, 2017). Durante os processos de discussão e construção do PPP, é de fundamental importância garantir a participação popular da comunidade, incluindo, os profissionais, as famílias, as crianças (a seu modo) e a comunidade em geral (BRASIL, 2014b).

Além de compreender que o PPP é o instrumento norteador da gestão democrática da instituição, o currículo na educação infantil precisa abranger, também, outras questões tratadas na DCNEIs (BRASIL, 2013), como a centralidade na criança e reconhecimento dela como sujeito de direitos; a institucionalização da política de educação infantil e daí a importância da comunidade escolar estar consciente que deve cobrar a responsabilidade do Estado por esse direito social; o respeito aos princípios éticos, aos princípios políticos e aos princípios estéticos da prática educativa com a criança; a oferta de um atendimento que cumpra a função sociopolítica e pedagógica (que passa por possibilitar às crianças convivência coletiva e ampliação de saberes e conhecimento, proporcionar a elas melhores condições possíveis de acesso aos recursos acumulados historicamente e culturalmente,

possibilitar formas de socialização que valorizem a subjetividade de cada um, mas que estejam comprometidas com a democracia e cidadania e, por reconhecer a contribuição da educação infantil para a equidade das relações de gênero entre homens e mulheres).

Também, deve-se prezar por práticas de educação articuladas com cuidados com a criança; garantir com que as práticas pedagógicas sejam norteadas pelas interações entre as crianças e pelas brincadeiras e não por modelos escolarizantes; propor procedimentos de avaliação do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, mas sem perspectivas de seleção, classificação ou promoção, mas que seja uma avaliação da instituição como um todo; e por articular o trabalho realizado na educação infantil com o ensino fundamental de forma a garantir a continuidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. (BRASIL, 2013).

Diante desse contexto, observa-se que ainda existem muitos desafios rumo a um atendimento de qualidade na educação infantil. O termo “qualidade” e seus conceitos não nascem dos estudos educacionais, mas são apropriados pela educação para criar-se uma certa noção de educação ideal. São elencados vários indicadores sobre a qualidade da educação pública, o que torna claro para nós o tão complexo que é a ideia de qualidade. Desta análise, extrai-se que a qualidade toca na questão de um currículo crítico e provisório (deste modo ele é pós-crítico) e que esteja conectado com as lutas pela significação do currículo. A qualidade passa pela formação dos professores onde é preciso valorizar as experiências que estes levam para serem refletidas na universidade e, também, é preciso que a universidade esteja conectada com a realidade da educação básica de modo a não se estagnar no dizer coisas que não dialogam com o dia a dia das instituições escolares. A qualidade da educação infantil não se refere a práticas escolarizantes, mas à valorização e ao reconhecimento das demandas da primeira infância, rumo à construção de uma pedagogia da educação infantil (ROCHA, 2001).

Na perspectiva da construção de um currículo tendo em vista a pedagogia da educação infantil, o cuidado é uma dimensão fundamental e aqui merece uma atenção especial. As instituições de educação infantil têm em sua essência a função do cuidado com as crianças, elas surgiram tanto na França como no Brasil pela necessidade de guarda das crianças no período em que a família estava no trabalho. Mas ainda são tímidas as reflexões

teóricas sobre a condição desse cuidado com as crianças pequenas no campo da educação e isso ocorre porque a maior parte dos estudos sobre o cuidado estão diretamente relacionados com a área da saúde (DUMONT-PENA, 2015). A instituição de educação infantil juntamente com a família e de forma compartilhada, assume a função de educar a criança para a vida democrática e crítica tendo em vista a formação do cidadão para a sociedade, mas também, tem como um de seus objetivos promover ações voltadas para o cuidado dos bebês e das crianças pequenas.

As tensões e as dicotomias evidenciadas por Campos (1985), Campos e Haddad (1992) e Rosemberg (1999; 2010) entre o direito à educação e ao aprendizado; e o direito à assistência e ao cuidado devem ser superadas, pois conforme nos mostra Kuhlmann Júnior (2011) mesmo quando as instituições de atendimento à criança pequena pertenciam ao campo da assistência, existiam ali práticas educativas. A nossa legislação já consagra o princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar nas instituições de educação infantil. No entanto, defendemos que aquilo que ainda precisa ser superado pelos órgãos públicos e por toda sociedade é o baixo investimento que ainda persiste na primeira etapa da educação básica e que ocasiona, desta forma, condições precárias para atendimento das necessidades de cuidado e educação da primeira infância, sobretudo, da infância popular.

Quando se investe na infância está-se cuidando desta infância e o cuidado com as crianças demanda investimentos. Portanto, investir recursos públicos é um ato de cuidado com as crianças, sujeitos históricos de direitos. O investimento público é uma forma de cuidado mais amplo e também há o cuidado mais específico que pertence ao cotidiano das interações sociais. Na educação infantil, o cuidado está diretamente relacionado com a prática dos profissionais que fazem parte da instituição, com a criança que é o usuário primário deste direito e, com a família que de forma secundária também usufrui do atendimento à criança. Essa forma de cuidado, que está embutida como um valor na educação infantil é um cuidado institucionalizado.

A ideia de cuidado institucional é uma construção recente, o que faz com que o cotidiano das instituições seja permeado por noções de cuidado hegemônico, como o de função maternal e de responsabilidade exclusiva da mulher. Essa forma de entender o cuidado na educação infantil desvaloriza o trabalho destes profissionais da educação. A

noção de cuidado como uma tarefa exclusivamente feminina precisa ser superada e mais ainda, é preciso superar o caráter racial e social que há por detrás das trabalhadoras de profissões de cuidado, pois, além de serem as mulheres, em geral, as responsáveis por ocuparem as funções de cuidado, em sua maioria, são as mulheres negras (origem racial) e pobres (origem social) (DUMONT-PENA, 2015).

A reflexão do perfil destas trabalhadoras de profissões relacionadas ao cuidado vai de encontro com uma pesquisa publicada por Vieira et al (2013) sobre o perfil dos professores da educação infantil no Brasil. Nesta pesquisa fica revelado que 98,1% são mulheres que recebem até três salários mínimos (81,9%). No entanto, a pesquisa aponta que no Brasil a maioria dos professores da educação infantil são pessoas brancas (50,8%). E essa divergência, acreditamos que pode se dar pelo fato da prática docente exigir um grau mais elevado de escolaridade, onde há maior concentração de mulheres brancas de acordo com os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012).

A configuração do perfil das trabalhadoras da educação infantil e a compreensão daquilo que as mobilizam em direção a essa ocupação profissional devem mobilizar a atenção das pesquisas sobre a docência nesta primeira etapa da educação básica. Sabemos, conforme estudos de Vieira (2017), dentre outros, que no Brasil vivenciamos um processo de valorização profissional e de construção da identidade de professores (as) que trabalham na educação dos bebês e das crianças pequenas em creches e em pré-escolas. No inciso V do artigo 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988 ficou consagrado que a valorização profissional é um dos princípios fundamentais da educação nacional. Esse princípio foi conquistado pelas lutas dos trabalhadores da educação durante os anos 1980, no processo de elaboração da nova constituição. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art. 67) de 1996 ficou estabelecido que essa valorização seria estruturada e materializada nos sistemas de ensino por meio de estatuto e de planos de carreira do magistério público (VIEIRA, 2017). A qualidade do atendimento da primeira infância em instituições educacionais depende de políticas públicas que assegurem profissionais valorizados e com formação que lhes permitam conduzir no cotidiano de seu trabalho propostas pedagógicas e curriculares compatíveis com as demandas das comunidades locais e com a legislação nacional.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MINAS GERAIS

Em Minas Gerais a situação não é muito diferente da realidade nacional. Vieira (2010), em seu estudo sobre as políticas de educação infantil no Brasil no século XX, revela que, desde 1908 a legislação mineira prevê a existência de escola infantil, jardim de infância e escola maternal. Somente a partir de 1930 foi introduzida a noção ensino pré-primário. Entre 1962 e 1971, com a nova LDB - aprovada em 1961, os jardins de infâncias e as escolas infantis passam a ser denominados de cursos pré-primários ou de classes pré-primárias. Com a LDB 5692/1971 foi introduzido pela primeira vez o termo educação pré-escolar, mantido até a aprovação da LDB de 1996 que passa a denominar a educação infantil como primeira etapa do processo de escolarização. No entanto, de acordo com a autora, o “termo Educação Infantil não aparece na legislação estadual do órgão executivo de educação mesmo nos períodos mais recentes” (VIEIRA, 2010, p. 149).

A revisão da literatura indica que em Minas Gerais, por um lado, a educação pública da criança é um campo em construção no decorrer do século XX onde a oferta acontece “sob reservas” e é realizada com o que “resta” dos espaços ociosos e com professores excedentes. A educação da criança pequena acontece numa espécie de “quarto de despejo” de problemas e excessos, persistindo até o final dos anos 1990 a indefinição de fontes de financiamento. Por outro lado, é preponderante a intenção de preparar a criança para a escola primária visando ao sucesso escolar. “A intenção de uma socialização invisível, eficaz, motivada pelo ideal de uma excelência escolar” (VIEIRA, 2010, p. 150) esteve sempre presente mesmo nos reservados restos dos despejos.

Apesar de concepções contraditórias, a educação pré-escolar sempre mobilizou professores, diretores, pedagogos, coordenadores, pais, mães e avós. Contudo, a desvalorização desse nível de ensino foi constante nos sistemas de educação no Brasil e em Minas Gerais não foi diferente. Tratada como um subsetor das políticas sociais, a educação infantil experimentou progressos significativos em relação aos direitos, mas ainda predominam na área consensos aparentes e intensas ambigüidades. Muitos ainda se recusam a admitir que as creches sejam integradas ao sistema educacional e que sejam

financiadas pelos recursos do FUNDEB (VIEIRA, 2010). A história da educação infantil mostra que é necessário acompanhar de perto esse processo, inclusive na legislação estadual.

Nesse sentido, é possível observar que desde o ano de 2001, o Conselho Estadual de Educação (MINAS GERAIS, 2001), através da Resolução N°. 443, estabeleceu as regras para a integração da educação infantil no Sistema Estadual de Ensino e reconheceu o direito inalienável da criança de zero a seis anos a esta primeira etapa da Educação Básica em creches, pré-escolas, centros de educação infantil, em instituições específicas ou integradas a escolas de Ensino Fundamental, priorizando o atendimento progressivo dos alunos de quatro a seis anos. Além disso, a Resolução fixou os princípios orientadores do projeto político-pedagógico e o regimento interno das instituições de educação infantil, autorizando a oferta de tempo integral e o funcionamento de forma ininterrupta durante todo o ano civil. A pré-escola deve ter calendário escolar mínimo de duzentos dias letivos e oitocentas horas de atividades anuais.

Em relação à formação dos profissionais da educação para a educação infantil, destaca-se que a Resolução Estadual 443 (MINAS GERAIS, 2001) reafirmou a determinação da legislação nacional quanto à exigência de nível superior, admitindo como formação mínima o nível médio, na modalidade normal e determinou que o Estado e os municípios promovam, em regime de colaboração, a educação continuada dos professores. Em relação aos espaços, a Resolução fixa um conjunto de dispositivos necessários para que a instituição de educação infantil respeite as capacidades e as necessidades de desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, destacando-se ventilação, iluminação, temperatura, tamanho, mobiliário e equipamentos adequados, com área mínima de 1,50 m² por criança. Exige, ainda, a presença de áreas livres e cobertas que permitam a livre movimentação das crianças e a circulação dos adultos. Além disso, a instituição deve oferecer materiais pedagógicos e brinquedos nos espaços internos e externos, dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais e recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias e ao número de crianças. Todos estes requisitos serão acompanhados e avaliados pela Secretaria de Estado da Educação, em colaboração com os municípios, no processo de autorização e de

credenciamentos das instituições de Educação Infantil, mediante relatório de visita *in loco* (MINAS GERAIS, 2001). O Plano Decenal de Educação em Minas Gerais estabeleceu metas e ações para as políticas educacionais do estado em relação a diferentes níveis e modalidades de ensino. No que diz respeito à educação infantil, o Plano Decenal estabeleceu metas e ações estratégicas (MINAS GERAIS, 2011).

Dentre as ações prioritárias para a educação infantil estão: a definição, em colaboração com os municípios, de padrões básicos de atendimento no que se refere a: infraestrutura, recursos didáticos, número de alunos por turma, gestão escolar e recursos humanos para oferta de uma educação de qualidade para a primeira infância; o estabelecimento de habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos e as metas a serem alcançadas pelos professores a fim de garantir o progresso dos alunos; a regularização dos processos de autorização e de funcionamento de instituições públicas e privadas de educação infantil, observados os parâmetros nacionais de qualidade; a garantia de que as instituições elaborem e atualizem periodicamente os seus projetos político-pedagógicos com a participação dos profissionais da educação; a universalização de exames de acuidade visual e auditiva para todas as crianças matriculadas na educação infantil; o provimento complementar da alimentação escolar aplicando 30% da verba estadual destinada para esse fim na aquisição de produtos da agricultura familiar; o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada dos dirigentes da educação infantil (MINAS GERAIS, 2011).

Dentre as metas prioritárias para a educação infantil estão: a implantação do padrão básico de atendimento em 50% das escolas nos próximos cinco anos e em 100% das escolas nos próximos dez anos, priorizando áreas de vulnerabilidade social; o aumento para 30% a taxa de atendimento das crianças de 0 a 3 anos em cinco anos e para 50% em dez anos; universalização em cinco anos do atendimento das crianças de quatro a cinco anos; a ampliação da oferta de tempo integral para 40% dos alunos nessa faixa etária em até dez anos, priorizando áreas de maior vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2011).

Diante dessas metas estabelecidas pelo Plano Decenal, e mediante a política de financiamento, os governos municipais necessitam responder como está ocorrendo e como pretendem planificar o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas dos sistemas de

ensino. Conforme a Emenda N°59/2009 (BRASIL, 2009), até 2016 todas as crianças a partir dos 4 anos deverão estar matriculadas. Para isso, além de recursos financeiros, os municípios necessitarão de contar com um quadro técnico qualificado e capaz de compreender a oferta da educação infantil como um direito das crianças e de suas famílias, a ser dimensionado nos planos orçamentários e nos projetos de governo. Afinal de contas, a materialidade do atendimento supõe planificar investimentos em infraestrutura, materiais e pessoal, dentre outros, para atender à demanda social até então dirigida e atendida pelas redes comunitárias conveniadas e outras.

Até o momento, o quadro que reconhecidamente prevalece é o de cada município tentando equacionar os problemas e enfrentando sozinho o desafio frente às obrigações legais, contando com quadros técnicos despreparados, atuando em condições de trabalho precarizadas e manifestando muitas dúvidas quanto aos procedimentos para tratar a educação infantil no âmbito da Educação Básica. De modo geral, encontram-se improvisações e um sem número de modelos de atendimento que ferem direitos das crianças e das famílias. Agora, mais do que nunca é preciso evitar as chamadas soluções paliativas, os modelos alternativos, os sistemas flexíveis tais como: mães crecheiras, hotezinhos, vale-creche, creche domiciliar, bolsa mãe (VIEIRA, 2017; ROSEMBERG, 2010; CAMPOS; FULLGRAFF, WIGGERS, 2006; CAMPOS, 2007; MACHADO, 2008). Esse processo de improvisação ocorre inclusive na formação inicial dos professores que atuam na educação infantil. Essa postura ainda disseminada dificulta a garantia de que projetos pedagógicos e práticas curriculares sejam desenvolvidos no sentido de assegurar um atendimento de qualidade à primeira infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar no decorrer desse texto que é preciso implementar políticas públicas, projetos pedagógicos e propostas curriculares coerentes e arrojadas no sentido de garantir a qualidade educacional às crianças em instituições de educação infantil. Todas as crianças e suas famílias, conforme estudo de estudo de Cury (2008), têm direito ao acesso, à permanência e à qualidade do atendimento em instituições educacionais próprias, pois a

educação infantil, conforme a nossa legislação, é a primeira etapa da educação básica brasileira.

Percorremos pesquisas de Campos (1985), Campos e Haddad (1992) e Rosemberg (1999; 2010) para compreender os significados atribuídos à oferta de creches e de pré-escolas para todas as crianças brasileiras. Segundo Campos (1985), na década de oitenta as teorias da privação cultural e da escola reprodutivista predominam nessa atribuição de significados. Se a escola é entendida como um “aparelho ideológico do estado” feito para reproduzir a cultura dominante e criado para fazer a cabeça das classes subalternas e dominar os trabalhadores, as crianças filhas dos camponeses e dos operários teriam que ficar fora dela e não dentro dela. Alguns culturalistas que estudam o fenômeno da pobreza argumentavam que negar às crianças carentes o acesso à escola e à educação poderia significar mais injustiça, mais exclusão e mais discriminação. Mesmo com as polêmicas, crescem as demandas de diversos grupos sociais por oferta de vagas na educação infantil e a resposta do Estado, na maioria das vezes, é insuficiente e quando ocorre fica centrada na proteção, na segurança, na alimentação e na higiene. Diante das poucas vagas em creches e pré-escolas acaba ocorrendo uma disputa entre o roto e o esfarrapado, hoje ainda entendida como atendimento prioritário aos vulneráveis. A mobilização de grupos mais conscientes que buscavam soluções por conta própria era apontada pelos governos como alternativas a serem seguidas fazendo com que a educação infantil ficasse dependendo de uma difusa participação comunitária centrada no voluntariado. Esse processo dificultava (e ainda dificulta) a construção da noção de direito da população ao atendimento e de dever do Estado em ofertar instituições públicas de qualidade.

Conforme mostramos, Campos e Haddad (1992) revelam que nas pesquisas sobre a educação da criança pequena temas, territórios e textos eram definidos de forma aleatória enfatizando quase sempre os ambientes familiares das crianças e quase nunca a qualidade das instituições frequentadas pelas crianças. Além disso, pesquisas centradas na teoria piagetiana sobre padrões de desenvolvimento e de aprendizagem não dialogavam com a produção mais ampla da área e os adeptos da teoria da privação cultural, que sugerem políticas de educação compensatória com forma de superar o déficit escolar, sequer mencionavam as possíveis contribuições dos piagetianos nesse sentido. Se o objetivo fosse

proporcionar assistência educacional sistemática a toda criança carente, o mais precoce possível e antes da escolarização, nada mais esperado seria do que incorporar as contribuições das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. No entanto, não era isso que se observava nas pesquisas analisadas (CAMPOS; HADDAD, 1992). As autoras mostram ainda que a emergência dos estudos sobre a condição feminina e a situação das mulheres trabalhadoras indicam duplo movimento: crescem as reivindicações dos movimentos sociais pelo direito das crianças e das mães ao atendimento de qualidade em creches e pré-escolas; ficam impossíveis as análises das políticas públicas de atendimento em função da indefinição dos conceitos de creche e pré-escola nas estatísticas oficiais. Além disso, a aproximação entre as “teorias da reprodução” e as “teorias da privação cultural” provoca discussões sobre o que seria possível fazer na escola se ela só reproduz a cultura dominante e se os filhos dos trabalhadores já chegam à escola, marcados pela marginalidade cultural.

Essas tensões ainda se fazem presentes quando debatemos o sentido e o significado da qualidade do projeto pedagógico e das práticas curriculares na educação infantil. Como cuidar com qualidade sem reduzir o projeto político-pedagógico às práticas de cuidado? Como educar com qualidade sem antecipar na educação infantil práticas curriculares típicas do ensino fundamental? Como articular de forma indissociável as práticas de cuidar e de educar em um projeto consistente que resulte em um currículo adequado aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas? Assumimos que o debate aprofundado sobre projeto pedagógico e sobre currículo é central para uma tentativa de responder a essas questões.

Nessa perspectiva, concluímos em diálogo com o trabalho de Vieira (2017). A autora sustenta nesse seu estudo que o projeto e o currículo para a educação infantil devem ser construídos a partir da ideia de que, por um lado, o direito à educação infantil de qualidade no Brasil encontra-se ainda em construção, e que, por outro, já contamos com avanços históricos e legais significativos. Tendo essa realidade em nosso horizonte, a autora sustenta ainda que as práticas curriculares no cotidiano das instituições devem buscar se organizar a partir das múltiplas linguagens que estão presentes no universo infantil e que são necessárias para a compreensão dos mundos físico-natural e sociocultural. É preciso ainda, segundo Vieira (2017), assumir que a brincadeira é a forma

privilegiada da criança interagir com o mundo e com as pessoas devendo a criança como ser brincante ser o centro da organização e da gestão do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da criança e do adolescente**. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014a. p. 38; 267. (Série Legislação). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições Câmara, 2014b. 45 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. **Sistemas de ensino e regime de colaboração**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562 p.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acessado em: 20 jan. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: a educação o e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 21-24, maio 1985.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p.11-20, fev. 1992.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-141.

CURY, Carlos Roberto J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação infantil**. 2015. 154 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais,

Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Belo Horizonte, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html>>. Acessado em: 29 jan. 2018.

KUHLMANN JÚNIOR., Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, 192 p.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 443, de 29 de maio de 2001**. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 29 maio 2001. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/resolucao_443_01;07242613;20070227.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Plano Decenal de Educação. Lei 19.481, de 2011 Institui o plano decenal de educação do Estado. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 13 jan. 2011. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&numero=19481&ano=2011>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; SOARES, Ademilson de Souza. Contextos do projeto político-pedagógico na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 2, n. 4, maio/jul. 2017.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. O que a educação infantil tem a ver com a democracia? O que a educação infantil tem a ver com partidos de esquerda no Brasil? **Pensar a Educação em Pauta**. Belo Horizonte, n. 115, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/blank-41/svc8b>>. Acessado em: 29 jan. 2018.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Infância e educação: diálogos e questões fundamentais. **Paidéia**, v. 12, n. 18, p. 1-12, set, 2017.

SOARES, Ademilson de Sousa. A educação infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015.

SOARES, Ademilson de Sousa. Educação infantil e pesquisa acadêmica: dilemas visíveis e invisíveis. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 49-63, jul./dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 154 p.

VIEIRA, L. Múltiplas linguagens na educação infantil. In: CASTRO, E. V. (Org.). **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIEIRA, Livia et al. Pesquisa trabalho docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional referente à educação infantil. Belo Horizonte: UFMG, GESTRADO, 2013. 80 p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (Org). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.