

Otávio Henrique Ferreira da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente texto foi elaborado após um ciclo de formação sobre a temática educação infantil. É construída uma análise teórica tendo como pressuposto algumas questões consideradas essenciais para compreender o significado da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a constituição do campo da educação infantil no Brasil, a relação do cuidar e educar, o significado da qualidade na educação da criança pequena e a importância do projeto político pedagógico da instituição. O autor considera como importante para o fortalecimento da educação infantil nos tempos atuais, uma maior articulação entre universidade e escola básica, conhecimento científico e conhecimento prático e, também, provoca o leitor a discutir sobre o campo da educação infantil.

## 1. INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão, começemos pela seguinte pergunta: o que esperamos de nós mesmos ao chegarmos no final de um ciclo ou no início de uma nova etapa? Certamente, responder a esta pergunta, caberá à competência de cada pessoa em diálogo com a sua subjetividade.

Porém, quando tornamos esse questionamento mais específico, podemos nos aproximar melhor uns dos outros, buscando fortalecer aquilo que temos em comum, como por exemplo: o que esperamos de nós ao chegarmos no final de um ciclo formativo sobre a temática da educação infantil? Ou, ao chegarmos no final de um ciclo formativo sobre educação infantil, o que podemos fazer a partir de então? Ou também, ao ler este artigo que foi escrito após um processo formativo sobre educação infantil, o que você tem a dizer para o autor? O que você tem a dizer sobre o assunto abordado?

Uma de nossas intenções, ao chamá-lo de “Infância e Educação Infantil: diálogos e questões fundamentais”, é justamente buscar fortalecer o debate e as discussões sobre a primeira etapa da educação básica, tratando a temática como um campo cheio de tensões e em constante construção.

Em textos publicados anteriormente (SILVA, 2016a; SILVA, 2016b), deixamos claro o posicionamento que nos orienta: o caminhar junto e em diálogo com os movimentos sociais, a busca pela construção de um projeto político emancipatório para a educação básica; a defesa da educação infantil junto com a democracia e a defesa das políticas para a infância de qualidade.

Os quatro elementos apontados estão diretamente ligados, pois: a) só faz sentido pensar em políticas para a infância de qualidade no Brasil; b) temos consciência que elas foram e são parte dos direitos sociais defendidos historicamente pelos movimentos sociais; c) na história de nosso país a consolidação de muitos desses direitos apenas aconteceu dentro de um regime político democrático; e d) uma efetiva qualidade das políticas de educação para a primeira

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. FaE/UFMG

infância passa pela construção de um projeto político emancipatório para a educação básica em articulação com a universidade.

Agora, no presente texto, buscamos, também, articular as contribuições de um ciclo de formação sobre educação infantil realizado junto aos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

Achamos importante compartilhar tais contribuições porque acreditamos que elas são necessárias para a educação básica como um todo, e não apenas para os pesquisadores. Sendo assim, são concepções imprescindíveis, neste contexto histórico, para a prática dos profissionais que trabalham nas instituições de atendimento à primeira infância, para os movimentos sociais, para os gestores das políticas educacionais, para outros pesquisadores e pesquisadoras e demais interessados. São colocações que podem e necessitam ser questionadas, mas são possibilidades de partida para tais ações.

## 2. QUESTÕES PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante um período de dois meses e com a realização de aproximadamente<sup>2</sup> sete encontros, estivemos reunidos na condição de mestrandos, doutorandos e doutores em educação, para discutir questões sobre infância e educação infantil.

Em cada encontro, abordamos diferentes assuntos, tais como: as políticas públicas da área no Brasil; a pedagogia da infância; a instituição de educação infantil; o cuidado como categorial social; o cuidado na prática docente; a avaliação e a qualidade; e gênero e relações raciais.

E, a partir disso, foram extraídos alguns pontos desse processo de formação que são essenciais para ampliar e amadurecer nossos olhares sobre a primeira etapa da educação básica. Essas pontuações serão brevemente caracterizadas a seguir.

### 2.1 A infância

A vida das pessoas é composta por várias etapas das quais a infância é a primeira da vida do ser humano. Sobretudo, a infância é a fase inicial da vida dos bebês e das crianças. Como a legislação do nosso país define, através do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a criança é a pessoa de até 12 anos de idade; já no campo da educação infantil, vários autores fazem a opção por tratarem a infância das crianças de 0 a 6 anos como a “primeira infância”, demarcando, assim, uma diferenciação que existe entre a infância das crianças deste nível escolar com a infância das demais crianças do ensino fundamental.

Ainda sobre a infância, podemos entender que ela 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 outras infâncias. Há crianças que vivenciam a infância proletária, sendo desde pequenas inseridas ativamente no mundo do trabalho. Também há a infância negra, que é rodeada por preconceitos, há a infância dos povos indígenas, há a infância das crianças da classe dominante, há a infância de sociedades marcadas por guerras, entre outras infâncias, conforme as variadas culturas.

As palavras de Jens Qvortrup são concisas ao afirmarem que a infância é um espaço social permanente na sociedade, na qual as crianças de cada geração viverão a sua infância, porém, ela um dia terá fim para a criança que irá crescer e se tornar um adulto, mas a infância continuará a existir para outras crianças da sociedade.

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para

---

<sup>2</sup> Usamos o termo aproximadamente, pois não foi possível a participação em todos os encontros, devido aos dilemas do dia a dia dos profissionais da educação.

incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.637).

Desse modo, cuidar da infância não é uma tarefa que cabe apenas aos pais das crianças ou de suas famílias, mas de toda a sociedade. Logo, faz-se necessário repensarmos a sociedade para a infância.

## **2.1 A criança**

A infância é vivenciada por seu sujeito e, diferente do ensino fundamental que tem como sujeito o aluno, na educação infantil este sujeito, o qual tem um significado diferente, é reconhecido como a criança (ROCHA, 2001). As crianças em nossa sociedade são sujeitos históricos de direitos, isso quer dizer que, durante muitos anos, as crianças foram excluídas pelo Estado de direito e somente passaram a ser reconhecidas como sujeitos possuidores de direito em tempos recentes do nosso país. Como exemplo, podemos citar informações que obtivemos na pesquisa documental que realizamos nas legislações do município de Betim/MG, e, ao fazermos um levantamento sobre políticas para as crianças e infância na cidade, verificamos que elas somente começam a ser lembradas pelos governos locais a partir de 1958, ainda que a cidade já funcionasse como município desde 1938.

A criança é um sujeito cheio de especificidades e, na educação infantil, não podemos somente pensar no termo “criança” como um conceito para todos os sujeitos, pois temos os bebês que geralmente são as crianças que frequentam turmas de berçários, temos as crianças bem pequenas que são atendidas pelas turmas de creches e, temos também, as crianças pequenas que são matriculadas nas turmas de pré-escola.

Apesar dessas diferenças entre as crianças, algo que todas elas têm em comum e que pautam o trabalho na educação infantil são as necessidades de cuidado e educação (cuidar e educar). A organização do trabalho pedagógico, dessa maneira, “[...] busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil [...]”: aquele que despreza o potencial educativo das crianças ao se limitar apenas no cuidado e controle delas e ao modelo escolarizante que se concentra numa relação bancária pautada pelo ensino de conteúdos centrados na ação dos professores e professoras (BRASIL, 2016, p.53). Talvez, por essa perspectiva, seja interessante pensarmos em contribuir na atualidade com as discussões da Base Nacional Curricular Comum-BNCC, já que a mesma está prevista na legislação desde aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, na década de 1990.

## **2.3 As políticas públicas de educação infantil no Brasil**

As primeiras instituições de atendimento à infância no Brasil começam a surgir no final do século XIX. Ao longo dos anos, devido às diversas influências, para atender a diferentes interesses, foram vários os nomes utilizados para designar essas instituições: Gotas de Leite, Lactários, Escolas Maternais, Jardins de Infância, Febem’s, Asilos Infantis, Orfanatos e Creches. Quase todas elas, com exceção dos jardins de infância, eram instituições que atendiam a crianças pobres, podendo ser consideradas como verdadeiros depósitos de crianças.

A relação da mulher com essas instituições está diretamente interligada, pois representou, durante anos, um amparo de assistência para as mães que cada vez mais ingressavam no mercado de trabalho. As mulheres organizadas em movimentos de bairro, nos movimentos feministas e nos diversos movimentos sociais, pautaram e cobraram, durante muito tempo, que o Estado de fato assumisse o compromisso de ampliar e investir nessas instituições de atendimento à infância.

Essas reivindicações ganharam amplitude a partir da década de 1960 e consolidaram com

a promulgação da Constituição Federal, de 1988, ao reconhecer o atendimento em creches e pré-escolas, como direito da criança e das mães e pais trabalhadores.

A LDB (1996), pela primeira vez, faz a distinção do atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches e das crianças 4 a 6 anos em pré-escola. Também essa mesma legislação inova ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (SILVA, 2016c).

Após esse processo de regulamentação, destaca-se a existência de vários documentos orientadores para a organização da educação infantil, tais como o “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (1998) – documento o qual não tem mais validade, e que, no entanto, ainda é muito utilizado –, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (1999) – documento que já valorizava a criança como sujeito de direitos e foi revisto em 2009 –, o “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995) – o mesmo foi também reeditado em 2009. Mais recentemente, têm ocorrido as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum, que está prevista no artigo 26 da LDB e no Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024. Ressalta-se que o PNE inclui meta e estratégias específicas para a educação infantil (SILVA, 2016c). E em relação à BNCC, o documento ainda está em construção e vem contando com ampla participação pública, dos vários seguimentos da sociedade. O documento, que se tornará oficial, já se encontra na sua 2ª versão e os debates ainda estão em andamento.

Conhecer cada um desses documentos oficiais se faz necessário pois são importantes indicadores para pautar e orientar o trabalho dos gestores, dos trabalhadores e demais atores envolvidos com as políticas públicas de educação para a primeira infância no Brasil.

## 2.4 A instituição

Uma das primeiras questões necessárias para pensarmos as instituições de atendimento à infância é refletir sobre qual a finalidade de tais instituições. Nessa direção, Kuhlmann Jr. (2011), ao escrever sobre o surgimento e trajetória das instituições de educação infantil no Brasil, destaca como tão diversos foram e são os interesses que se articularam em torno desta política para a infância e que, em sua perspectiva histórica, sofreu influências dos juristas, dos empresários, dos políticos, dos médicos, dos religiosos e dos pedagogos. Desse modo, as instituições de educação infantil não seguiram um caminho linear, mas caminhos direcionados por vários objetivos que por ora se contrapunham e outrora se cooperavam, formando um campo complexo que pode ser denominado de político-social-pedagógico-editorial (FARIA FILHO, 2012).

Diversos autores destacam como a concepção mercadológica afetam as instituições de educação infantil, um exemplo, foi ter expandido-as com a finalidade de suprir a força de trabalho feminina para a indústria militar durante a Segunda Guerra Mundial. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999). Outro, é o fato de que na medida em que o campo da educação infantil é institucionalizado e reconhecido como um serviço fundamental para a criança, vai surgindo, e sendo expandindo, um mercado consumidor de produtos editoriais e equipamentos voltados para essa etapa da educação básica (FARIA FILHO, 2012).

Nesse contexto, essa influência mercadológica intervém fortemente na expansão de instituições privadas destinadas à prestação de serviços de cuidado às crianças como os berçários, creches domiciliares e babás, mas também, influencia na prestação dos serviços para a infância, que são administrados pelo setor público, tornando essas instituições cada vez mais com características de empresas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999).

Porém, Vitor Paro (2012) acredita que o problema não é o fato dessas instituições se tornarem uma empresa, pois, quando se observa o conceito geral da palavra “empresa”, elas podem ser consideradas como empresas. No entanto, as instituições escolares de atendimento à infância devem ser uma empresa administrada tendo como base a sua especificidade, e, no caso da educação infantil, as especificidades estão articuladas com as necessidades de cuidado e educação dos seus sujeitos que são os bebês e as crianças.

Reconhecer essa especificidade é muito diferente da concepção que vê as instituições de educação infantil como oportunidade de estabelecer relações mercadológicas, onde as crianças

e as famílias são tratadas mais como consumidores de serviços do que como sujeitos de direitos. Contrapor essa concepção mercadológica de atuação da instituição de educação infantil requer aproximação do trabalho educativo com as especificidades culturais, econômicas e sociais das crianças, famílias e comunidade em geral.

Essa aproximação da instituição com a comunidade escolar passa por construir uma sensibilidade crítica com a própria comunidade sobre a relação instituição-comunidade. A concepção crítica deve se diferenciar do modelo comunitário que foi adotado por boa parte das instituições comunitárias no Brasil, onde a comunidade assumiu a maior responsabilidade pelo custeio do serviço de atendimento através da implementação de política compensatória (a baixo custo). Essa superação exige construir consciência sobre a importância de se obter mais investimento em educação pública e de garantir que as gestões dessas instituições sejam realizadas pelas comunidades escolares através de mecanismos de gestão democrática como os conselhos escolares.

Outra superação necessária relaciona-se mais diretamente com a participação da comunidade nas instituições de educação infantil, e, sobre isso, é importante considerar, que no modelo mercadológico a comunidade é uma mera espectadora, pois não tem condições e não se sente na obrigação de influenciar as decisões, porque as crianças e as famílias são tratadas apenas como consumidores de serviços. Superar essa visão de participação passiva das crianças e famílias exige ampliar mais ainda a concepção sobre gestão democrática e obriga a não se contentar apenas em garantir o que está contemplado nas legislações, pois o que está na lei é limitado, sendo assim, é preciso ampliar, da forma mais diversa e democrática possível, os meios para a participação da comunidade.

A participação da comunidade não se trata de legitimar práticas homogêneas ou de construir formas imaginárias de crianças, famílias, profissionais, comunidade e instituição ideal, mas, todavia, refere-se a práticas que desafiam a conformidade, as relações autoritárias e as relações opressivas entre os sujeitos da instituição escolar e destes sujeitos com os demais sujeitos de outras instituições da sociedade. Uma instituição que propulsione condições para uma participação crítica e democrática da comunidade, “[...] abre muitas possibilidades para a inclusão da criança pequena na sociedade civil e para a colocação da primeira infância e da pedagogia da primeira infância em destaque na agenda da sociedade.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p.16).

## **2.5 O cuidado na prática educativa**

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. E, mesmo que essa afirmação já pertença ao senso comum, 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). No entanto, a educação infantil juntamente com a família e de forma compartilhada, assume a função de educar a criança para a vida democrática e crítica da qual já nos referimos algumas vezes, mas também de promover ações voltadas para o cuidado dos bebês e das crianças pequenas.

Na literatura, a dicotomia existente entre o cuidar e educar, assistência e educação já foi superada (KUHLLMAN JR, 2011), pois concordamos que, mesmo quando as instituições de atendimento à criança pequena pertenciam ao campo da assistência, havia práticas educativas. Agora, o que precisa ser superado pelos órgãos públicos e por toda sociedade é o baixo investimento que ainda persiste na educação infantil 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, logo, o cuidado das 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. E essa forma de cuidado, que está embutida como um valor na educação infantil é um cuidado institucionalizado.

O cuidado na relação família-escola é cercado por tensões como: a crença tradicional de que a família é responsável, em primeiro lugar, pela socialização da criança e por um cuidado individualizado; relações tradicionais onde o homem é o provedor e a mulher a dona do lar; a insegurança e preconceitos relacionados ao trabalho das instituições públicas; as dificuldades para atender às demandas de todas as famílias por limitações de recursos, como por exemplo, a insuficiência de vagas; pelo fato de haver famílias inseguras principalmente com o atendimento das crianças menores; as dificuldades de adaptação das famílias com os profissionais e dos profissionais com as famílias; as dificuldades de compartilhar o cuidado das crianças que principalmente são pertencentes às famílias mais pobres (MARANHÃO; SARTI, 2008).

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 que há por detrás das trabalhadoras de profissões de cuidado, pois, além de serem as mulheres em geral as responsáveis por ocuparem essas funções, sua maioria são as mulheres negras e pobres (DUMONT-PENA, 2015).

A reflexão do perfil dessas 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 onde 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.

Durante e pós o período de redemocratização do Brasil, as legislações tiveram um papel fundamental para o reconhecimento do cuidado institucionalizado, seja nas áreas da saúde, da assistência social e da educação. No início da década de 1990, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente foi importantíssima para valorizar o cuidado com as crianças como uma obrigação de toda a sociedade. Conforme assinala o Art. 4 do referido Estatuto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2015, p.11).

Dessa forma, o cuidado no âmbito da educação infantil não é uma prática restrita à atividade profissional da professora, mas de todos os profissionais que ali estão envolvidos, seja homem ou mulher, estando em diversificadas funções como cozinheiras, agentes de serviços gerais, coordenação, direção, equipe da secretaria da escola e do conselho escolar. As práticas de cuidado com as crianças não ficam restritas na relação adulto-criança, mas devem estar presentes nas relações entre as próprias crianças, umas com as outras, e, para isso, é preciso educá-las com cuidado e educá-las para o cuidado.

Todo ser humano precisa de cuidado (DUMONT-PENA, 2015) e as demais etapas da educação básica, como diz Kuhlman Jr. (2011), precisam aprender com a educação infantil e não tratar a educação como se fosse uma ação na qual apenas se ensina algo para o estudante, e o ato de cuidar desse sujeito não é reconhecido como parte da prática pedagógica.

## 2.6 A qualidade

A qualidade na área da educação não se trata de um conceito unânime ou tão simples de compreender, isso porque as teorias pós-críticas (pós-moderna e pós-estruturalista) justamente nos instigam a problematizar a subjetividade que está colocada no campo teórico e no campo social. O conceito de qualidade não nasce dos estudos educacionais, mas é apropriado pela educação para criar uma certa noção de educação ideal.

Para Kuhlmann Jr. (2011), pensar em qualidade muitas vezes pode significar associá-la com questões do mundo corporativo, como qualidade total, nova ordem mundial, globalização, países de primeiro mundo, neoliberalismo e choque de gestão. Porém, a perspectiva crítica que precisamos ter a respeito desse tema não pode estar isolada das nossas lutas sociais que, mesmo com todos os erros cometidos, possuem “[...] propostas que têm seguido sempre a perspectiva não do consumo e do mercado, mas do direito de todos a uma vida digna.” (KUHLMANN JR., 2011, p. 191).

De outro lado, Dahlberg, Moss e Pence (1999), em um primeiro momento, enfatizam sobre os riscos de se cair em um discurso corporativista sobre a questão da qualidade na educação. Os autores afirmam que tanto o discurso da qualidade como a psicologia do desenvolvimento geram formas objetivas e padronizadas de conhecimento e também são resistentes às mudanças da sociedade contemporânea, devido a esses fatores são campos teóricos em crise. Para eles, a qualidade não pode ter o seu conceito reconstruído de modo a incluir a complexidade social, que é diversificada e incerta.

Nesse último ponto, discordamos dos autores, pois acreditamos que essa possibilidade de cair no discurso corporativista, ao se tentar reconstruir o conceito de qualidade, ao menos no campo teórico, tem sido superada de forma crítica e, no caso da educação infantil do Brasil, podemos citar o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) onde são apontados vários indicadores para se avaliar a qualidade ofertada nas instituições públicas e particulares do país, sendo todo o processo de avaliação realizado juntamente com a comunidade escolar.

Tais indicadores, conforme é assinalado no documento, relacionam-se com as dimensões do planejamento institucional, com a multiplicidade de experiências e linguagens, com as interações, com a promoção da saúde, com as condições de espaços físicos e recursos materiais e mobiliários, com a formação e condições de trabalho dos profissionais, com as relações sociais e com os meios de participação social dos quais a instituição está envolvida (BRASIL, 2009).

Essa forma de avaliar a qualidade da educação infantil, através do uso de indicadores de qualidade, é totalmente diferente de práticas corporativistas que dão mais ênfase em avaliações quantitativas e que influenciam o trabalho da educação infantil, de modo a condicioná-lo como educação preparatória para o ensino fundamental. A lógica da escolarização ainda é fortemente propagada por pessoas que desconhecem a importância da educação infantil para a infância, a exemplo de um vídeo produzido pela TV Assembleia de Minas Gerais, com o título de “Eleições 2016: educação infantil”<sup>3</sup>, em que a reportagem equivocadamente faz a relação da educação infantil com a perspectiva de qualidade corporativista, proclamando desse modo, que a educação infantil é importante para o alcance de melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA.

Esse exemplo é importante para termos ciência de que a discussão da qualidade é um campo ideológico, tensionado por disputas de poder, e que a qualidade das escolas de educação infantil (e das escolas públicas em geral) está ligada com o valor que atribuímos a ela nos variados momentos históricos.

Em Viana et al (2012) são elencados vários indicadores sobre a qualidade da educação pública, o que torna claro, para nós, o tão complexo é a ideia de qualidade. Dessa 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.

---

<sup>3</sup> O vídeo foi publicado em 07/06/2016 e está disponível em: <[http://www.almg.gov.br/acompanhe/tv\\_assembleia/videos/index.html?id-Video=1054524&cat=1700](http://www.almg.gov.br/acompanhe/tv_assembleia/videos/index.html?id-Video=1054524&cat=1700)>. Acesso em 19/07/2016.

A qualidade passa pela formação dos professores na qual 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 necessita que sua gestora seja a comunidade escolar, por isso é preciso que haja gestão democrática. A qualidade da educação é a soma da qualidade de todas as escolas, pois cada instituição precisa construir a sua noção de qualidade, de modo a valorizar a sua particularidade e as diferenças entre o seu povo. A qualidade da educação implica a qualidade das pessoas em reconhecer a história de seus sujeitos e valorizar a importância dos professores que, historicamente, são trabalhadores precarizados. A qualidade da educação é, ainda, o reconhecimento da educação como direito de todas as pessoas, desde crianças até adultas, e está, também, na condição dos profissionais das instituições poderem ser sujeitos com direitos garantidos e terem liberdade de se engajarem na luta social, pois a história mostra que sem luta não há direitos conquistados (VIANA et al, 2012).

Em um segundo momento, concordamos com Dahlberg, Moss e Pence (1999), ao dizerem que o significado da educação infantil (e da educação em geral) não se limita a uma qualidade definida em um determinado tempo e espaço, mas o significado da educação precisa superar a perspectiva da qualidade através de um processo interativo e dialógico que, continuamente, fará a discussão e a reconstrução do significado dessa educação.

## **2.7 O projeto político pedagógico**

Até determinado tempo atrás, quando ouvia falar de Projeto Político Pedagógico ou PPP, como mais popularmente ele costuma ser chamado, logo me vinha à cabeça ideia de um documento composto por muitas de folhas de papel A4. Na verdade, esse imaginário, que faz parte do imaginário comum de várias pessoas, foi socialmente construído, mas seu significado tem uma complexidade maior.

Claro que o registro do PPP no papel é fundamental para garantir a memória do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil e das instituições escolares em geral, pois, é olhando para a história que conseguimos refletir criticamente as ações do presente e do futuro. Entretanto, o desafio, posto diante ao tema do Projeto Político Pedagógico, é justamente fazer com que ele sirva não apenas como o registro de uma história que se lê e a qual muitas vezes é imaginária. Também não pode ser apenas um relato do presente sem o uso da imaginação e da criatividade. Mas o simples, que é complexo, e que se espera do PPP, é que ele seja um instrumento pedagógico que oriente o trabalho educativo para proporcionar à criança a vivência real de uma educação comprometida com a infância.

Antes de se construir o PPP no papel, ele foi regulamentado na legislação. Como podemos observar, a Constituição de 1988 define, no Art. 206, inciso VI, a gestão democrática como um dos princípios da educação pública. A LDB de 1996, ao regulamentar as diretrizes da educação nacional, define no Art. 14 que a gestão democrática terá como estrutura de funcionamento o projeto político pedagógico e o conselho escolar (SILVA, 2015a). Desse modo, compreende-se que o PPP está no centro da gestão democrática, porque, mesmo que haja um conselho escolar, não há sentido pensar na atuação democrática de um conselho sem que a instituição tenha um Projeto Político Pedagógico. A participação das famílias, dos profissionais e comunidade nesse tipo de gestão se resumiria em apenas ouvir a direção e assinar documentos.

O PPP, além de ser a base estruturante para a gestão democrática, é a espinha dorsal para tudo que estamos falando sobre questões fundamentais na educação infantil. Isso porque, para construí-lo, não há uma receita pronta, mas é preciso reconhecer que, nessa etapa da educação, existe uma especificidade que trata de valorizar a infância vivenciada por bebês e crianças pequenas (requerendo, esses sujeitos, necessidades de cuidado e de práticas educativas). Também, as instituições de educação infantil, principalmente as situadas no atendimento das crianças pobres, possuem marcas históricas, por falta de investimentos, que têm sido superadas a partir do reconhecimento constitucional dessa política como direito da criança, no entanto,



ainda existem muitos desafios rumo a um atendimento de qualidade. E esta qualidade, não se refere às práticas escolarizantes, mas toca na questão de valorizar a primeira infância. Em outras palavras, Eloisa Rocha (2001) chama isso de pedagogia da educação infantil.

No Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais são orientações necessárias para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos. Ao pensar em base e diretrizes, logo me lembro de um discurso de Miguel Arroyo em um debate do “Pensar a Educação, Pensar o Brasil”, em que o professor Arroyo dizia: “Bases, diretrizes, educação básica não é para a elite, mas sim para o povo!” E de fato, quando temos essa compreensão pós-crítica sobre a educação, percebemos que esses documentos oficiais estão determinando indicadores básicos que podem se tornar limites para a educação de determinados sujeitos, isso porque há um caráter ideológico por detrás dessas definições. No entanto, quando analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, verificamos que, mesmo com os seus limites, elas trazem muitas questões interessantes para pensarmos o projeto pedagógico desta etapa escolar. O desafio, para nós, acredito estar na reflexão e superação desses limites.

De acordo com as diretrizes, o Projeto Político Pedagógico é considerado um termo mais adequado a ser usado na educação infantil em substituição da palavra currículo, porque o currículo, na educação infantil, é carregado por tensões onde geralmente está “[...] associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio [...]” (BRASIL, 2013, p. 85). Mas não existe só essa visão sobre o currículo. Os currículos que se limitam à noção de escolarização e que se definem apenas como conhecimento são currículos tradicionais. Os currículos tradicionais apenas reproduzem as desigualdades sociais, as relações de exclusão e de opressão entre as pessoas da sociedade. Quando queremos um currículo que valorize a infância e que seja propulsor de uma pedagogia da educação infantil, não é deste tipo de currículo que falamos.

Primeiro, é importante tomar ciência de que o currículo está situado inseparadamente daquilo que somos e que nos tornamos, ou seja, está na nossa identidade e na nossa subjetividade. Segundo, porque o currículo capaz de atender às demandas de educação e cuidado das crianças pequenas precisa estar composto por compreensões críticas, sobre as quais entende-se que, no entorno da construção do currículo, há relações de poder, textos, documentos e discursos envolvidos, mas também há imaginação, criatividade, sonhos (SILVA, 2015b).

Essa perspectiva crítica de currículo lida “[...] com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las.” (SILVA, 2015b, p.102). Esse currículo crítico ao qual as crianças populares também têm direito em seu processo de formação – pois afinal, não as estamos educando para o exercício da cidadania e da democracia? – é um currículo que deve trazer, para dentro das instituições de educação infantil e para a prática pedagógica, temáticas relacionadas às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade (SILVA, 2015b).

Quando Tomaz Tadeu da Silva (2015b) ainda afirma que é preciso questionar as diferenças e diversidades sociais e culturais, percebo isso como um desafio colocado para a educação infantil de qualidade que buscamos. Questionar os preconceitos que estão estabelecidos nas relações sociais entre os adultos e também nas relações entre as crianças e com as crianças, exige colocar em cheque o preconceito penetrado no interior humano e no interior da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil definem, em seu Art. 3, o currículo nesta etapa da educação básica 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 é quem define o currículo da instituição de educação infantil, ele é o documento de identidade da instituição. Essa ideia está presente tanto nas Diretrizes Nacionais como também nas recentes discussões sobre a Base Nacional Comum (que não é um currículo, mas será parte das proposições curriculares).

Assim, é importante que, na elaboração do PPP, seja garantida a participação coletiva, incluindo os profissionais, as famílias, as crianças (no seu modo) e a comunidade em geral. Também há outras questões fundamentais a serem consideradas, das quais algumas já falamos, mas que são importantes para retomar a ideia da construção do PPP, 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 cobrar a responsabilidade do Estado; o respeito aos princípios éticos, aos princípios políticos e aos princípios estéticos; 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 às crianças as melhores condições possíveis de acesso aos recursos acumulados historicamente e culturalmente; possibilitar às crianças formas de socialização que valorizem a subjetividade de cada um mas que estejam comprometidas com a democracia e cidadania; reconhecer a contribuição da educação infantil para a equidade das relações de gênero entre homens e mulheres); garantir práticas de educação e cuidado com a criança; garantir 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).

De toda forma, então, é sempre importante não se esquecer que as diretrizes e bases da educação são apenas limites colocados para garantir questões básicas dentro de um determinado conceito de qualidade. O projeto político pedagógico para a educação infantil precisa não se deixar limitar nessas questões postas, que é uma forma de acomodar, de parar no tempo e não dialogar com a sociedade, com a infância e com esta criança do século XXI. Mas este projeto, que é a identidade da instituição de educação infantil, precisa caminhar ao lado da visão pós-crítica, buscando, assim, refletir e superar esses limites postos na educação de nossas crianças.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As questões fundamentais, para se pensar a educação infantil no século presente, provavelmente não se limitam apenas nas ponderações realizadas aqui, pois considerar algo como importante ou fundamental está relacionado com a experiência subjetiva. Mas o que tentamos propor é a continuidade de um diálogo ocorrido durante um processo de formação e que se faz necessário permanecer aceso. Por esse motivo, consideramos, essencial, cada vez mais, a articulação da educação básica com a universidade. Os diálogos não podem se limitar aos espaços acadêmicos, mas precisam ganhar outros patamares, outros olhares.

A educação infantil para a qual estamos definindo conceitos de qualidade hoje não será a mesma educação infantil da qualidade de amanhã, isso porque os avanços, sejam para melhor ou para pior, demonstram que vivemos em uma sociedade repleta de disputas de poder e com disputas também pela gestão da educação.

Acreditamos que, diante a essas questões básicas e fundamentais, colocadas aqui, o mínimo que se espera é contribuir com a formação crítica e pós-crítica dos profissionais, dos estudantes, pesquisadores e gestores das políticas públicas para a primeira infância. No entanto, essa expectativa, por sua natureza objetiva, pode ser ou se tornar ingênua, pois dialogar sobre o reconhecimento e valorização de uma política para infância não pode se restringir a conversar apenas com os sujeitos envolvidos diretamente nos processos educacionais. Reconhecer e valorizar a educação, principalmente a educação infantil que está em situação emergente, demanda dialogar com toda a sociedade. E não é por acaso que os movimentos conservadores, em contexto de golpe democrático, fazem ataques principalmente aos direitos educacionais do povo, da infância do povo.

Dessa forma, talvez, de maneira mais cautelosa, me contentaria em continuar a dialogar com o outro, para que nesta condição a ação dialética sobrepusesse a construção de um saber individualizado.

Acredito que é nessa perspectiva que deveríamos caminhar com a construção do conhecimento, seja ele científico ou prático, exposto através de formas mais técnicas, como em artigos, texto e formações, ou de forma mais incisiva, como na organização e atuação nas lutas

sociais.

Esse diálogo, que foi continuado aqui, traz somente algumas tentativas de provoca(ações)...

### 3. REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. TV ASSEMBLEIA. Eleições 2016: educação infantil. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/acompnhe/tvassembleia/videos/index.html?idVideo=1054524&cat=1700>>. Acesso em 19/07/2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2. ed. Brasília: MEC, 2016, 652 pp.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562 pp.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015, 117 pp.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009, 69 pp.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, 264 pp.

DUMONT-PENA, Érica. CUIDAR: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154 pp. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Belo Horizonte, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação Pública: a invenção do presente. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, 158 pp.

KUHLMANN JR., Moyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, 192 pp.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol. 38, n.133, pp. 171-194, jan/abr. 2008.

PARO, Vitor. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, Fabiana da Silva et al (org). A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, 141 pp.

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

ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 16, jan/fev/mar/abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira. Educação Infantil no Brasil. Pensar a Educação em Revista. Curitiba/Belo Horizonte, vol. 2, n.1, pp. 3-33, jan/mar. 2016c.

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. 2016a. Disponível em: < <http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!blank-41/svc8b>>. Acesso em: 20/07/2016.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Comunidade escolar: políticas públicas e participação. Unifreire. São Paulo, vol.3, n.3, dez. 2015a.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Por um projeto político emancipatório na educação básica brasileira. Pensar a Educação em Pauta. Belo Horizonte, n. 125, jun. 2016b. Disponível em: <<http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!blank-192/tmofv>>. Acesso em: 20/07/2016.

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

VIANA, Fabiana da Silva et al (org). A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, 141 pp.

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 pp.