

Raphael Callou
José Henrique Paim Fernandes
(Organização)

EDUCAÇÃO INFANTIL

EM PAUTA

 **FGV** | DGPE
EDITORA

OEI | Organización de Estados
Iberoamericanos
Organização de Estados
Ibero-americanos

Raphael Callou
José Henrique Paim Fernandes
(Organização)

EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAUTA

Copyright © 2021 Raphael Callou e José Henrique Paim Fernandes

Direitos desta edição reservados à
FGV EDITORA
Rua Jornalista Orlando Dantas, 9
22231-010 | Rio de Janeiro, RJ | Brasil
Tel.: 21-3799-4427
editora@fgv.br | www.editora.fgv.br

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição: 2021

PREPARAÇÃO DE ORIGINALS: Ronald Polito
REVISÃO: Michele Mitie Sudoh
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Abreu's System
CAPA: Aspecto Design

Dados internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/FGV

Educação infantil em pauta / Raphael Callou, José Henrique Paim
Fernandes (orgs.). – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.
192 p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5652-119-0

1. Educação infantil. 2. Interação social em crianças. 3. Inclusão escolar.
4. Professores de educação infantil. 5. Professores – Formação. I. Callou,
Raphael. II. Paim, José Henrique. III. Fundação Getulio Vargas.

CDD – 372

Elaborada por Rafaela Ramos de Moraes – CRB-7/6625

Sumário

Apresentação	7
<i>Raphael Callou e José Henrique Paim Fernandes</i>	
Educação Infantil 100% inclusiva: desafios e caminhos para a concretização de direitos	11
<i>Elisângela Mercado</i>	
Educação da infância na contemporaneidade: trilhando caminhos por meio da mídia-educação	34
<i>Sandra Mara de Oliveira Souza e Sandro da Silva Cordeiro</i>	
Educação de bebês: abordagens possíveis	51
<i>Maria Carmen Silveira Barbosa e Carolina Gobbato</i>	
A formação contínua e o desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação Infantil	65
<i>Maria Thereza Marcilio e Mônica M. Samia</i>	
Sobre a necessidade de políticas sistêmicas e coerentes na implementação da Base Nacional Comum Curricular da etapa da Educação Infantil	83
<i>Beatriz Ferraz</i>	
Caminhos da avaliação da Educação Infantil no Brasil	92
<i>Beatriz Abuchaim</i>	
Educação Infantil no Brasil: avanços e desafios	107
<i>Maria Malta Campos</i>	
Educação Infantil do/no campo: problematizando a oferta a partir de duas pesquisas	124
<i>Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Wanessa Maciel Ferreira Lacerda</i>	
A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica	141
<i>Paulo Sergio Fochi</i>	

Formação inicial de professores: Educação Infantil em foco	157
<i>Márcia de Oliveira Gomes Gil</i>	
Posfácio	173
<i>Rogério de Melo Moraes</i>	
Sobre os autores	179

Apresentação

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), sempre leal aos seus objetivos em colaborar com o desenvolvimento e com a garantia da educação como direito social fundamental de todo indivíduo, juntamente com o Centro de Desenvolvimento de Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE), se unem para a publicação do livro *Educação Infantil em pauta* na forma de coletânea de textos. Esta produção faz um processo amplo de reflexão sobre a educação infantil brasileira, uma realização em parceria com especialistas e gestores educacionais.

Fundamentado no preceito da democracia, o resultado aqui apresentado é um esforço coletivo intelectual que reuniu especialistas e educadores para debaterem e proporem soluções, a partir de um prisma dinâmico ao trazer a temática da Educação Infantil brasileira com a sua problematização e contextualização. Esta obra traz concepções na direção de possíveis alternativas para melhorar a qualidade e a equidade na Educação Infantil diante das adversidades e, desta forma, favorecer a inclusão social e educativa.

A publicação está compatibilizada com o programa “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” — adotado pelos Ministérios de Educação dos países ibero-americanos — e possui o propósito de melhorar a qualidade e a equidade na educação como meio efetivo de combate à desigualdade.

Além disso, a obra guarda consonância também com o Programa Plurianual da OEI, por meio do qual são estabelecidas as diretrizes

da Organização para o biênio. O referido programa possui um eixo destinado à educação, que se desdobra e dá ênfase especial à primeira infância, uma vez que o acesso à educação desde o nascimento é indispensável para o alcance do desenvolvimento infantil ideal. Igualmente, a publicação está sintonizada com os objetivos do FGV DGPE, o qual busca promover o desenvolvimento da gestão das organizações públicas municipais, estaduais e federais, bem como apoiar os sistemas de ensino na melhoria da gestão educacional.

A Educação Infantil brasileira passa por momentos complexos, assim como enfrenta inúmeras dificuldades. Com um tom propositivo, a obra *Educação Infantil em pauta* aborda com solidez grandes desafios como: acesso e qualidade à Educação Infantil, avaliação, práticas pedagógicas e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa da educação infantil. A obra enfrenta, ainda, as demandas exigidas pela sociedade da informação e do conhecimento em relação à incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino e na aprendizagem, investimento em inovação e criatividade, bem como desenvolvimento da pesquisa e do progresso científico.

Fruto da diversidade de opiniões, a publicação terá como objetivo principal a disseminação de conhecimento acerca dos múltiplos aspectos que envolvem a Educação Infantil no Brasil. A obra volta-se à melhoria da qualidade da Educação Infantil, enfatizando o desenvolvimento de políticas públicas para o setor, tanto no Brasil quanto nos países membros da OEI, buscando, ao final, contribuir para o fortalecimento de capacidades políticas e técnicas.

As ideias aqui apresentadas por especialistas e por educadores cumprem, assim, a função de subsidiar as discussões que vêm sendo travadas acerca da temática da Educação Infantil, especialmente com enfoque nas diretrizes filosóficas e sócio-históricas contemporâneas que envolvem a prática de ensino e de pesquisa.

Esperamos que esta publicação seja útil para consolidar e criar espaços para discussões sobre o tema no âmbito das novas gestões

da educação brasileira, catalisando e subsidiando a formulação e a implementação das ações estatais nos próximos anos.

Raphael Callou

Diretor e chefe da Representação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) no Brasil

José Henrique Paim Fernandes

Diretor do Centro de Desenvolvimento de Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getulio Vargas (FGV DGPE)

Educação Infantil 100% inclusiva: desafios e caminhos para a concretização de direitos

Elisangela Mercado

1. Introdução

Nos últimos 30 anos, após a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, pesquisas e relatórios (Unesco, 2015b; Mauch e Santana, 2016; Unicef, 2019) são unânimes em afirmar que crianças matriculadas na Educação Infantil têm maior probabilidade de desenvolver habilidades essenciais ao seu desenvolvimento pessoal, social e escolar; estão menos propensas à repetência ou evasão; e, portanto, terão mais condições em contribuir para a sociedade quando atingirem a idade adulta. Estudos da neurociência defendem que as crianças que frequentam a Educação Infantil têm mais do que o dobro de probabilidade de desenvolver competências mínimas para letramento e numeramento, em comparação com as crianças que chegam às escolas no Ensino Fundamental. Acrescentam-se a estes aspectos as crianças com deficiências que frequentam a Educação Infantil: estudos mostram que elas têm mais chances de completar o Ensino Médio, desenvolver habilidades mínimas para o mundo do trabalho e gozar de uma vida autônoma.

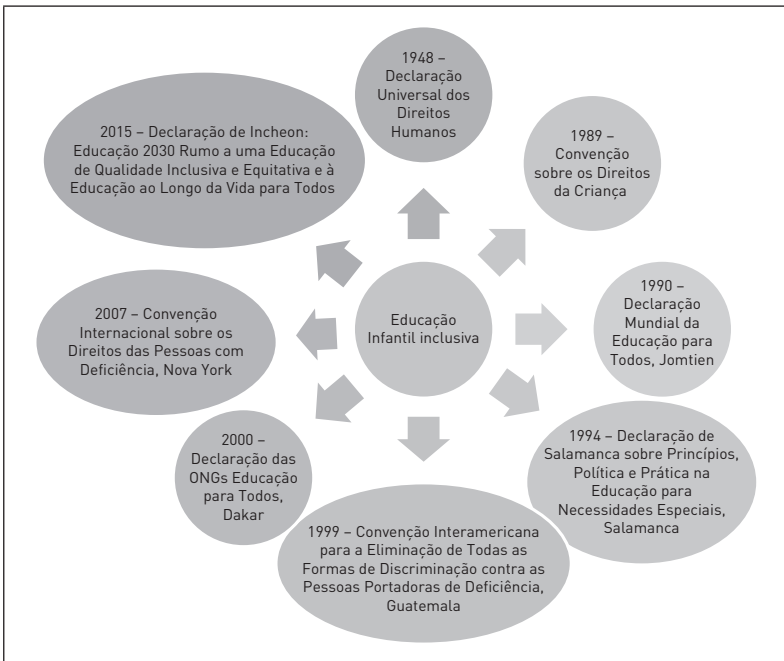
Documentos internacionais endossam a defesa pela Educação Inclusiva desde a tenra infância, pois a exclusão nega a crianças com deficiências melhor emprego, liberdade, segurança social e econômica, autonomia e participação plena na sociedade. Por isso, é responsabilidade do Estado e governos o investimento na Educação Infantil 100% inclusiva, organizada para atender as necessidades individuais da criança. Com isso, iniciativas de Educação Inclusiva tornaram-se

políticas aceitas internacionalmente como perspectiva de atender à diversidade das necessidades educacionais das pessoas com deficiência nas instituições educativas, na defesa de um sistema educacional que favoreça a inclusão total. Na perspectiva da Educação Inclusiva essas instituições devem se ajustar a todas as crianças, gerando um processo de reforma e de reestruturação organizacional e pedagógica, com o objetivo de assegurar o acesso à educação desde a tenra idade, e impedir a segregação e o isolamento, em especial, às crianças com deficiência que, por sua vez, têm a probabilidade significativamente menor de frequentar a escola (Unicef, 2013).

Os pressupostos legais à implementação da Educação Infantil 100% inclusiva remetem aos últimos 30 anos, quando o Brasil se tornou signatário de diversos documentos internacionais que reconhecem como propósito a educação como direito. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), a educação é um direito fundamental que visa promover o desenvolvimento pleno e integral das crianças. No bojo dessa discussão, o movimento de Educação Inclusiva, defendido na Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação para Necessidades Especiais (Unesco, 1994), reconhece a educação como uma questão de direitos humanos e defende a implantação de políticas públicas voltadas à universalização do ensino e à participação de estudantes historicamente excluídos na escola comum. Neste cenário, crianças com deficiências passam a ter prioridade de acesso às creches e pré-escolas, que devem modificar seu funcionamento para incluí-las em seus espaços educativos.

Os documentos internacionais apresentados na figura 1 influenciaram o arcabouço legal, políticas e programas desenvolvidos no país nas últimas décadas. A defesa do direito à educação das crianças, em especial as crianças com deficiências, começa a ganhar força na agenda pública brasileira no final dos anos de 1980, com a participação das entidades da sociedade civil e dos movimentos sociais nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte. A Constituição Federal de 1988 pela primeira vez concebe a criança sujeito de direito, e a educação

Figura 1
Documentos internacionais que o Brasil é signatário



Fonte: Elaborado pela autora.

como direito social assegurado pelo Estado, família e sociedade e direito fundamental da criança, não havendo distinção para criança com deficiência. No texto constitucional, fruto de luta dos movimentos sociais e a sociedade civil no conjunto das manifestações requeridas diante de um cenário de redemocratização no Brasil e da luta pela universalização do ensino, a Educação Infantil e a Educação Especial passam a configurar uma natureza educacional e pedagógica, amparada por estudos científicos e tecnológicos voltados à valorização da infância e à inclusão escolar, em detrimento da visão assistencialista e caritativa vigente.

Nos anos de 1990, os movimentos em defesa da Educação Infantil e das pessoas com deficiência alcançaram importantes vitórias. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

Lei nº 9.394/1996, passa a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino da Educação Infantil à Educação Superior, ofertada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Entre a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN/1996 foram aprovadas a Política Nacional de Integração Escolar (Lei nº 7.853/1989) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), que ratificam o direito à educação para crianças com deficiência em creches e pré-escolas, complementada ou suplementada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstrando que a preocupação com a inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil é muito recente.

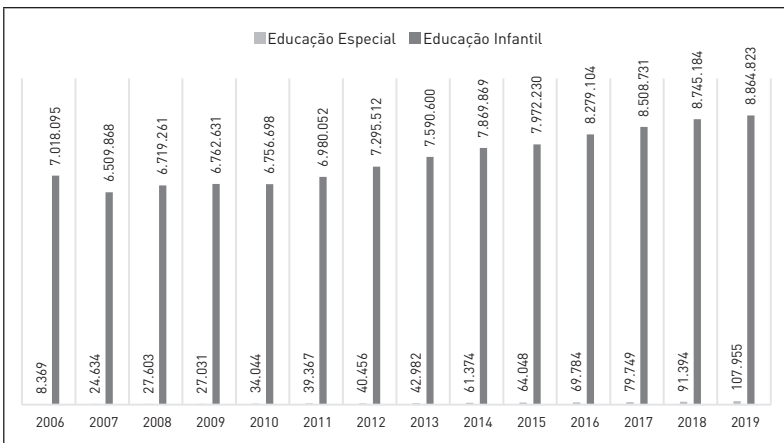
Diante da perspectiva de que crianças com deficiências têm menos chance de frequentar creches e pré-escolas, em 1999 ocorreu na Guatemala a aprovação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, 1999). A finalidade da convenção consiste em que os Estados-parte assegurem de forma prioritária o respeito de proteção e cumprimento dos direitos sociais às pessoas com deficiências, especialmente, o da educação, coibindo toda e qualquer forma de discriminação e exclusão, considerando que todo estudante é importante e tem igual importância.

Em termos práticos e culturais, as mudanças decorrentes desse novo panorama legal fizeram surgir novos desafios para o Brasil: a junção da educação de crianças de zero a três anos com as de quatro a seis anos, ao tempo que passou a configurar a primeira etapa da Educação Básica; a incorporação das creches oriundas da Assistência Social aos Sistemas de Educação; o acesso e a permanência como direito das crianças com deficiências na escola comum; a destinação de recursos financeiros e profissionais qualificados às Educações Infantil e Especial.

Um fato bem aceito por governos, educadores, famílias e sociedade civil é que todas as crianças se beneficiarão com a Educação Infantil. Em 2000, com a aprovação da Declaração das ONGs Educação para

Todos, em Dakar, ficam estabelecidas como ação prioritária na garantia de Educação para Todos a expansão e a melhoria dos cuidados e educação na primeira infância (Unesco, 2001). A partir disso, cuidar e educar passam a configurar ações prioritárias nas políticas educacionais, ratificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao defenderem um paradigma de criança que tem como direito o brincar, imaginar, aprender, interagir, observar, questionar, experimentar, desenvolver a curiosidade e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade (MEC, 2009b). Os cuidados com a infância e a oferta de educação de qualidade, equitativa e inclusiva constituem metas a serem cumpridas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014). A garantia do acesso das crianças de zero a cinco anos com deficiências à Educação Infantil está preconizada nas metas 1 e 4 (Brasil, 2014) e, apesar de o número de crianças com deficiências vir aumentando anualmente, ainda continua muito abaixo do número de matrículas de crianças sem deficiências, tendo em conta que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 6,2% da população brasileira é considerada pessoa com deficiência (gráfico 1).

Gráfico 1
Número de matrículas na Educação Infantil (2006-19)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Censo Escolar/Inep.

Ainda que o Brasil tenha avançado nos últimos anos na garantia do acesso à Educação Infantil, sem permanência e participação da criança com deficiência no currículo escolar não se tem inclusão, uma vez que a natureza educacional não está presente. A consolidação de um sistema educacional para todos tem sido um desafio para a Educação Infantil. Bruno (2008), ao analisar os dados de matrícula das crianças com deficiências em creches e pré-escolas, afirma que até 2006 a matrícula das crianças de zero a seis anos com deficiências estava na sua maioria em classes e escolas especiais. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Lei nº 11.494/2007), Educação Infantil e Educação Especial passam a contar com recursos próprios, não dependendo mais de recursos oriundos da Assistência Social (Brasil, 2007c). Ao aprovar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York (ONU, 2007), o país dá um salto quantitativo no fortalecimento de um sistema educacional inclusivo, resultando em um aumento contínuo e gradual nas matrículas de crianças com deficiência em turmas de Educação Infantil, chegando em 2019 a um crescimento de 438% em relação a 2007, ano em que teve início um conjunto de medidas e políticas de incentivo à Inclusão Escolar e à Educação Básica e ganham reforço financeiro.

A luta por uma educação como direito de todos, inclusiva e equitativa está presente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008), oriunda das políticas pró-inclusão desenvolvidas pelo MEC em anos anteriores, que tem encontrado nos municípios apoio para a construção de uma Educação Infantil inclusiva. Merece destaque o Programa Educação Infantil — Saberes e Práticas da Inclusão (MEC, 2006), desenvolvido em todo território brasileiro formando profissionais e gestores para efetivar a construção de sistemas educacionais inclusivos. Reforçado pela série de programas desenvolvidos pela TV Escola, como ação estratégica da política de formação de professores adotada pelo MEC.

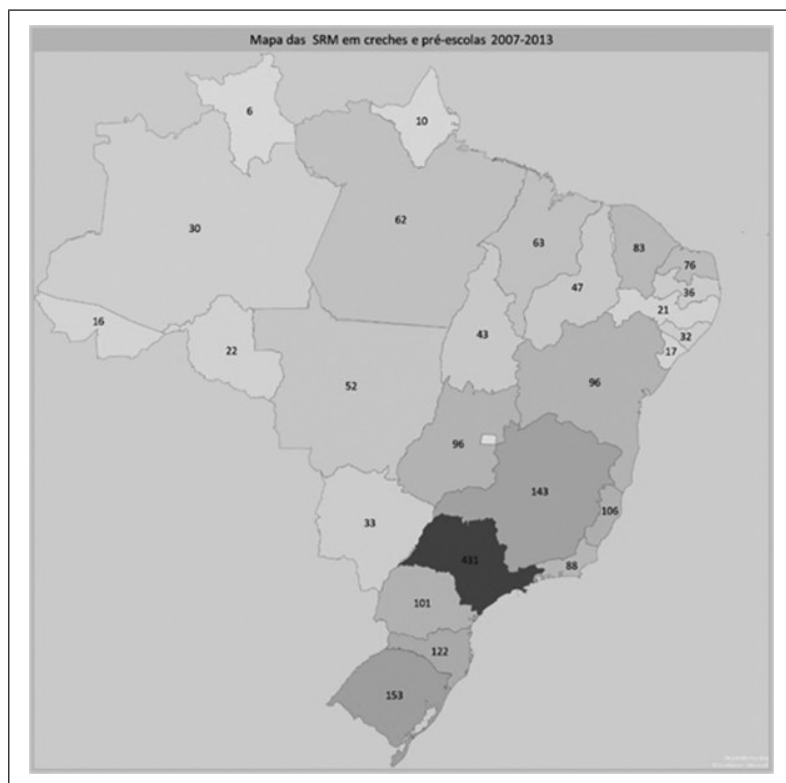
A criação do Programa Saberes e Práticas da Inclusão foi um esforço do MEC para fortalecer o movimento de inclusão escolar, adotado como

política educacional em várias pastas e ações ministeriais. Para Bruno (2007), apesar do esforço de implantação dos princípios da Educação Inclusiva na Educação Infantil, a pouca adesão ao Programa decorreu do baixo número de crianças com deficiências matriculadas em creches e pré-escolas, do alto percentual de professores cursistas lecionarem no Ensino Fundamental e do histórico esvaziamento do debate sobre práticas pedagógicas inclusivas na primeira etapa de ensino da Educação Básica. Em virtude dessa situação, poucos municípios realizaram discussões, capacitações e estudos do material disponibilizado, e bem menos construíram propostas para a inclusão na Educação Infantil.

Aliado a essa ação, o Programa de Escola Acessível financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a) e orientado pela Resolução CD/FNDE nº 26/2007 (Brasil, 2007b), assegura assistência financeira suplementar às escolas, por meio de transferência de recursos para acessibilidade física e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Com esse recurso, reformas e construção de escolas, assim como aquisição de mobiliários e materiais pedagógicos devem atender aos padrões de acessibilidade, que no caso das instituições de Educação Infantil estão previstos nos documentos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC, 2009a) e os “Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil” (MEC, 2018).

O Programa de Implantação das SRM, disposto pela Portaria Normativa MEC nº 13/2007 (MEC, 2007), tem como finalidade apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, em cumprimento ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Financiado com recursos do FNDE, fomentou a implantação de SRM em todo território brasileiro e subsidiou as escolas com equipamentos de informática, ajudas técnicas, mobiliários adaptados e materiais pedagógicos para oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas e Centros de AEE. De 2007 a 2013, o programa contemplou 1.985 creches e pré-escolas, além das escolas do Ensino Fundamental contempladas, implantando ao todo 41.752 SRM no Brasil (figura 2).

Figura 2
SRM em creches e pré-escolas (2007-13)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Censo Escolar/Inep.

Ainda que o modelo de SRM implantado pelo MEC não contemple a diversidade das etapas de ensino, a falta de investimento na expansão dessas salas, que em sete anos não ultrapassou 5% do total de SRM implantadas, tem causado prejuízos aos municípios que passam a arcar com a necessidade de abrir novas salas nas creches e pré-escolas provenientes do Proinfância.¹ A baixa cobertura desse serviço na primeira

¹ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução CD/FNDE nº 6/2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destinadas à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma,

etapa da Educação Básica traz prejuízos aos bebês e às crianças que têm um direito constitucional usurpado de forma silenciosa.

Com o número crescente de crianças matriculadas na primeira etapa de ensino da Educação Básica e a necessidade de ampliar o investimento em SRM e formação continuada, o MEC lançou em 2014 o programa Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e Qualidade (MEC, 2014), desenvolvido junto aos municípios e com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), visando fomentar o acesso das crianças com deficiências às creches e pré-escolas. Baseado na premissa de que é na Educação Infantil que se tem início o rompimento com a cultura da segregação e exclusão, o programa parte da reflexão sobre as políticas existentes para repensar as práticas educacionais e desenvolver culturas inclusivas nas escolas. Propõe uma parceria com os gestores para a realização de um estudo sobre o nível de desenvolvimento inclusivo da Educação Infantil no município, por meio de assessoramento pedagógico às redes municipais para identificação das barreiras. Para tal, o programa estabelece como meta a adesão de 1.232 municípios que não possuem 100% de inclusão nessa etapa de ensino. Entretanto, como com outras políticas congêneres, ocorreu a pouca adesão dos municípios a esse programa e as ações seguem sem prazo para execução e ampliação.

No caminhar de uma sociedade e educação mais inclusiva, o Brasil torna-se signatário da Declaração de Incheon (Unesco, 2015a) para cumprir a Agenda 2030; nela, Educação Infantil e Educação Especial unem forças para atender os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4. Esses ODS determinam que os Estados assegurem a educação inclusiva e equitativa de qualidade para todas as crianças, jovens, adultos e idosos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e universalização do ensino. Nesse sentido, o Brasil assume o compromisso de até 2030 assegurar a todas as crianças

de zero a seis anos: uma educação e desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, igualdade de acesso eliminando a disparidade de gêneros, principalmente, para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, o poder público e a sociedade devem prezar por políticas públicas inclusivas e equitativas, repensando as formas como o sistema educacional deve ser organizado, a qualidade das propostas pedagógicas oferecidas e o ambiente de aprendizagem. A escola deve enxergar as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para transformar a educação e enriquecer a aprendizagem de todos.

Com a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), é estabelecido que o Brasil desenvolva com prioridade políticas públicas para a primeira infância pois, semelhantemente a muitos países, no Brasil ainda existe uma baixa cobertura de políticas públicas voltadas às crianças de zero a seis anos, em especial às crianças com deficiências. Para acompanhar a implantação das políticas públicas, a Unesco criou um banco de dados para identificar os principais desafios educacionais enfrentados pelas pessoas com deficiência. De acordo com o Relatório produzido (Unesco, 2019), os maiores desafios vivenciados pelos estudantes com deficiências são: menor probabilidade de frequentar a escola e concluir o Ensino Fundamental ou Médio, menos probabilidade de ser alfabetizado e maiores distorções idade/ano e retenção escolar.

No geral, estudantes com deficiência têm o direito à educação violado seja: pelas inúmeras barreiras e obstáculos à educação inclusiva; pelo preconceito e discriminação sofridos; pela ausência de escolas, transportes, materiais educacionais e tecnologias acessíveis ou pela falta de professores qualificados para atender suas necessidades (ONU, 2019; Unicef, 2019). Contudo, alguns países vêm tentando tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos, começando pelas creches, removendo barreiras e combatendo a discriminação. Incluíram proteções em suas constituições, leis ou políticas, assegurando o direito à educação às crianças com deficiência, por meio de currículos inclusivos, professores capacitados e escolas, transportes, materiais e tecnologias acessíveis, trabalho colaborativo e desenho universal para

aprendizagem. No Brasil, a construção de um sistema educacional inclusivo começando pelas creches tem demonstrado avanços. No âmbito legal é considerado um dos países mais avançados no mundo; entretanto, na garantia do acesso tem convivido com a mazela de não ter escola e nem profissionais suficientes. A cultura excludente e caritativa se faz presente nos discursos e práticas de pseudoinclusão, relacionada com a precária formação docente na área. Convive-se com orientações pedagógicas e curriculares que discriminam e tornam invisível o direito à educação para bebês e crianças com deficiências.

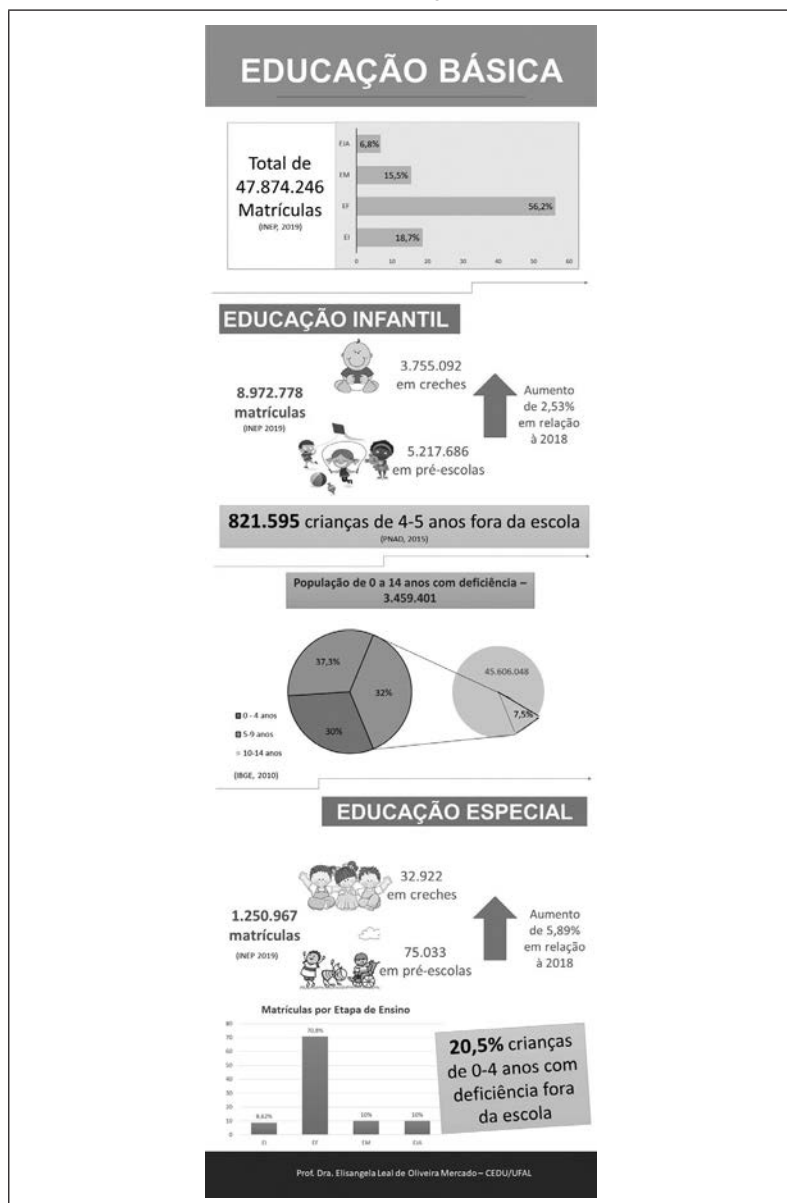
2. A construção de uma Educação Infantil 100% inclusiva

O infográfico do Acesso à Educação Básica (figura 3) retrata a situação do acesso à educação no Brasil, cuja matrícula de crianças de zero a cinco anos detém apenas 18,7% do total de matrículas na Educação Básica. Das crianças matriculadas na Educação Infantil, 41,8% estão em turmas de creches, apenas 0,87% são crianças com deficiências. As matrículas em turmas de pré-escolas correspondem a 58,2%, sendo 1,43% de crianças com deficiências. Em relação ao ano de 2018, temos um aumento de matrículas na Educação Infantil de 2,53% e na Educação Especial de 5,89% em 2019.

Os números revelam o esforço do Brasil para construir uma Educação Infantil inclusiva uma vez que as matrículas de crianças de zero a cinco anos com deficiências representam 8,62% do total de estudantes com deficiências na Educação Básica, superando o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, este cenário positivo retrata o desafio do país em garantir o direito à educação a pelo menos 20,5% das crianças de zero a quatro anos com deficiências que estão fora da escola, sem acesso a creche e pré-escolas.

Esses dados corroboram a situação apresentada no Relatório da Situação Mundial da Infância (Unicef, 2013), no qual crianças com deficiência têm menos chance de entrar na escola e, além disso, apresentam mais

Figura 3
Acesso à Educação Básica



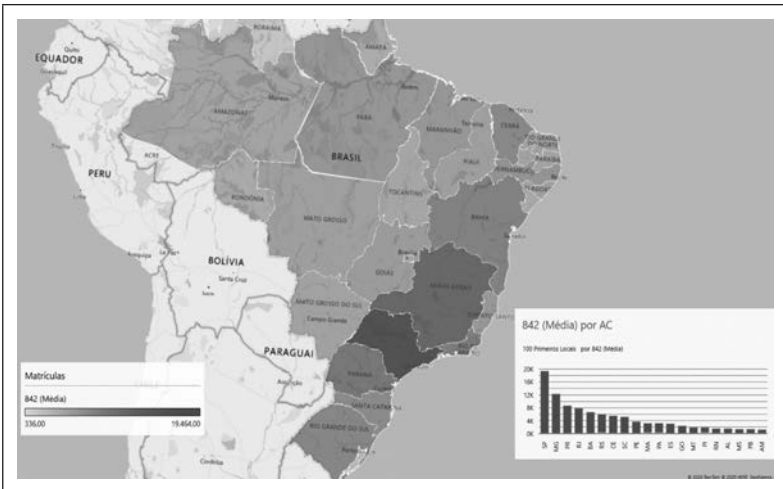
Fonte: Elaborado pela autora.

chance de insucesso e evasão escolar. Existe uma necessidade urgente de melhorar o acesso à educação de pessoas com deficiência, porque a desvantagem educacional ocasiona a exclusão e a desigualdade social, o que demanda maior mobilização e organização das redes de ensino para garantir o direito constitucional para crianças com deficiência o mais cedo possível.

Se, por um lado, ocorrem avanços nas matrículas das crianças com deficiências no Brasil como um todo, o mesmo não se pode dizer de alguns estados que ainda apresentam baixos índices de acesso das crianças com deficiências à Educação Infantil (figura 4).

Estados como Roraima, Amapá, Rondônia, Sergipe, Acre e Tocantins têm menos de mil crianças com deficiência matriculadas nas creches e pré-escolas, enquanto São Paulo e Minas Gerais são os estados com os maiores números de crianças com deficiências matriculadas nas creches e pré-escolas.

Figura 4
Número de matrículas de crianças com deficiências na Educação Infantil (2019)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Censo Escolar/Inep.

Ainda que o Brasil seja considerado um dos países com maior avanço legal na garantia do direito à educação às pessoas com deficiências, o sistema educacional vivencia problemas estruturais: baixa qualidade do serviço decorrente da baixa cobertura de creches e pré-escolas, financiamento insuficiente, dependências arquitetônicas inapropriadas para crianças, número excessivo de crianças por sala, falta de profissionais, formação de professores precária, baixo salário e desvalorização profissional, o que ocasiona a disparidade de atendimento e acesso à Educação Infantil no país (Moraes, 2017).

Nos últimos três anos, o Brasil tem investido muito pouco nas ações de inclusão escolar na Educação Infantil (Mauch e Santana, 2016). Relatórios apresentados pela Unesco e resultantes do monitoramento e a avaliação do Plano Nacional de Educação apontaram a ausência de execução nas demais estratégias voltadas ao tema, sendo executado ainda com muitos entraves apenas o acesso das crianças com deficiências em creches e pré-escolas. As exigências e avanços da sociedade da informação em geral não chegam a esses estudantes que convivem diariamente com barreiras de comunicação e tecnológicas, além da barreira atitudinal estrutural.

A desigualdade educacional aponta que o país precisa avançar muito para atender a Agenda 2030 e, principalmente, na luta pelo atendimento à infância de modo integrado, equitativo, inclusivo e respeitoso para com as crianças com deficiência, quebrando o ciclo vicioso de pobreza e deficiência. Com a inclusão, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado seja pelo uso do lúdico na ação do cuidar e do educar, seja pela interação como estímulo das diferenças e da solidariedade ou, simplesmente, pelo fato de que nesta etapa de ensino deve-se respeitar e valorizar as infâncias e o direito de ser criança, sujeito de direitos e desejos.

A instituição de Educação Infantil, pautada no paradigma da Educação Inclusiva, deve ser fruto de uma construção política, cultural e pedagógica, em que a criança com deficiência amplia o seu repertório de aprendizagens, por meio das interações, experiências, conhecimento e participação social. A defesa pela inclusão em creches e pré-escolas

está baseada em estudos que apontam os benefícios tanto para as crianças com deficiências quanto para as demais crianças (Mendes, 2010). Assegurar uma Educação Infantil para todos é de vital importância às crianças com deficiências, pois o acesso e a permanência na escola nessa etapa de ensino podem ajudar na eliminação de barreiras e estigmas, além de permitir que essas crianças possam ser incluídas na sociedade, assegurando seu desenvolvimento pleno, a formação para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho em condições de igualdade, segundo suas necessidades.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o país define orientações nacionais para estados e municípios (re)construírem seus currículos e propostas pedagógicas — Resolução CNE/CP nº 2/2017 (MEC, 2017). Entretanto, apesar de o artigo 9º da resolução supracitada orientar que “as instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem”, a ausência de diretrizes que assegurem a flexibilização curricular e a (re)organização pedagógica no documento da BNCC reforça o *status* de invisibilidade das crianças com deficiências no cotidiano pedagógico de creches e pré-escolas.

O entendimento de que crianças com deficiências necessitam de um outro currículo e a ausência de orientação aos sistemas e escolas de como construir um currículo inclusivo violam o direito constitucional das crianças com deficiência à educação. Sob a promessa de um caderno para tratar da educação destas crianças, União, estados e municípios se desresponsabilizam da construção de um sistema educacional inclusivo e reforçam a concepção da necessidade da publicação separada de orientações curriculares para o ensino às crianças com deficiências, diferente do currículo comum, semelhante ao que ocorreu na década de 1990, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (MEC, 2000).

Muitos documentos orientadores e formativos do MEC tratam as crianças com deficiências na Educação Infantil como sujeitos que

precisam ser tutelados e estimulados, via planos multissensoriais e intersetoriais de intervenções precoces para que possam se desenvolver e aprender. A Educação Infantil 100% inclusiva defende uma pedagogia em que o professor, atento às crianças em suas singularidades e necessidades, as concebe como detentoras de uma história, cultura e de conhecimentos sobre os quais irá agir. Nesta perspectiva, os sistemas de educação necessitam investir na formação continuada voltada ao fortalecimento da Educação Inclusiva, na revisão das orientações curriculares e currículos na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), na valorização de práticas educacionais que assegurem desenvolvimento da autonomia, interação, brincadeiras, participação e os direitos de se expressar, explorar, conviver e se conhecer.

Se o que rege a Educação Infantil é o respeito ao ser criança, o desenvolvimento integral, as brincadeiras e as interações, então o protagonismo infantil deve ser valorizado pela participação e as várias linguagens, respeitando suas diferenças, diversidades e potencialidades. Na década em que a primeira infância é prioridade governamental, com aprovação do Plano Nacional pela Primeira Infância, o Marco Nacional pela Primeira Infância e o fomento de Pactos pela Primeira Infância (nacional, estaduais, municipais e distrital), discussões relacionadas com a garantia à Educação Infantil para crianças com deficiência não têm sido vistas como prioridade. A oferta e garantia da Educação Infantil não é discutida para as crianças com deficiências, que seguem sendo vistas apenas nas ações de estimulação precoce da Saúde Integral da Criança do Ministério da Saúde, e quando muito no Programa Criança Feliz do Ministério da Cidadania.

A Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe mudanças na cultura e práticas. É de responsabilidade do poder público orientar a oferta da Educação Infantil, de forma a garantir o direito à educação às crianças com deficiência, mediante: o acesso à educação de qualidade, inclusiva e obrigatória, podendo ser incentivada pelas famílias e em parceria com profissionais da saúde e assistência social; a oferta de práticas pedagógicas e curriculares baseadas nos princípios de igualdade, equidade e não discriminação; a garantia de

tecnologias e recursos acessíveis em atendimento às suas necessidades; o atendimento educacional realizado por profissionais suficientes, efetivos, valorizados e com formação adequada, com carga horária suficiente para realização de um trabalho coletivo com o professor da sala referência.

Pensar em políticas públicas na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa é pensar na defesa de uma Educação Infantil 100% inclusiva. Para tal, é fundamental o investimento em recursos, materiais, mobiliários, brinquedos e equipamentos adequados às necessidades das crianças e às propostas educacionais. É essencial que crianças com deficiência possam acessar todos os ambientes da escola e participar das atividades educacionais e recreativas, por isso é imprescindível o aumento de investimentos em escolas e transportes acessíveis, além de recursos destinados a programas de formação para profissionais da educação, gestores e comunidade escolar, em especial, nas escolas com educação bilíngue libras/língua portuguesa.

Com as mudanças no cenário educacional decorrentes da pandemia do novo Coronavírus (Sars-Covid-19), torna-se imprescindível a luta pelo direito à educação de qualidade social 100% inclusiva, começando pelas creches. De acordo com os Pareceres CNE/CP nº 16/2020 e nº 19/2020, as instituições de educação infantil devem desenvolver estratégias de comunicação permanente e orientar as famílias para a realização de atividades e brincadeiras em ambiente doméstico que auxiliem no desenvolvimento e aprendizagens das crianças (MEC, 2020a, 2020b). Nessa direção, devem assegurar que as crianças com deficiências participem das atividades remotas, considerando a manutenção da oferta do AEE, flexibilização curricular, acessibilidade, readequações no Plano Educacional Individualizado (PEI) e orientações às famílias. No entanto, documentos elaborados pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020) e Santos, Silva e Farias (2020) chamam a atenção para a ausência de atendimento escolar e o aumento da discriminação dos sistemas escolares num cenário de isolamento social e suspensão das atividades presenciais.

A perspectiva de construção de uma Educação Infantil 100% inclusiva remota ou presencial se apresenta como um grande desafio, visto que a invisibilidade dos que historicamente estiveram invisíveis pode se agudizar. Precisamos compreender primeiro as crianças, suas infâncias, suas culturas e, com base nesse conhecimento, discutir as necessidades motoras, auditivas, visuais, cognitivas, emocionais etc. sem que exista uma linha divisória entre crianças com e sem deficiências. Os estudos sociais da infância reconhecem as crianças como atores sociais competentes na formulação de interpretações sobre o mundo, salientam a importância da colaboração na construção de conhecimentos nos quais todas as crianças são convidadas a participar, e, considerando que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil devem estar baseadas no binômio cuidar e educar, tendo como eixo interações e brincadeiras.

3. Conclusão

As interconexões entre Educação Infantil e Educação Especial são percebidas nas suas constituições históricas e políticas. Ambas foram marcadas pela visão de criança como ser tutelado, passivo de cuidados e proteção, e pela implantação de políticas assistencialistas, com investimento insuficiente e tardio, objetos das ações caritativas e atendimento dependente de parcerias com setores não governamentais, associados a princípios evocados pela filantropia. As primeiras propostas de atendimento tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial decorrem da responsabilidade de setores associados à saúde e assistência social, com o caráter compensatório pautado pelas limitações das crianças e/ou sujeitos com deficiência, posicionamento questionado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 2007). A proposta de Educação Infantil 100% inclusiva, ao compreender a educação como direito humano e universal, rompe com a invisibilidade que bebês e crianças pequenas enfrentam no seu

cotidiano. As pesquisas sobre crianças com deficiências na primeira infância são escassas, a falta de evidências de um processo educacional inclusivo para bebês e crianças pequenas impede que políticas públicas adequadas sejam formuladas e que serviços de qualidade sejam ofertados para essas crianças, que fazem parte dos grupos mais vulneráveis da sociedade atual.

Estas crianças convivem com o desafio do acesso e lutam contra o preconceito e a discriminação, em parte mascarados pela pseudoinclusão, ainda que o Brasil seja considerado um dos países mais avançados na construção de um sistema educacional inclusivo. Ao longo do texto, foi possível observar a quase escassez de programas formativos e de reorganização do sistema educacional voltado às instituições de Educação Infantil e à necessidade de que sejam tomadas medidas emergenciais em prol da construção de uma Educação Infantil 100% inclusiva, como medida de cumprimento de um direito constitucional e acordos internacionais.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. 1988.
- _____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República. 2007a.
- _____. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — Corde. Brasília, DF: Presidência da República. 1989.

- _____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República. 1990.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996.
- _____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — Fundeb. Brasília, DF: Presidência da República. 2007c.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE. Brasília, DF: Presidência da República. 2014.
- _____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República. 2015.
- _____. *Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República. 2016.
- _____. *Resolução/CD/FNDE nº 26, de 15 de junho de 2007*. Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, no exercício de 2007. Brasília, DF: FNDE/CD, 2007b.
- BRUNO, Marilda M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *Ambiente Educação*, v. 1, n. 2, p. 57, 2008.
- _____. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. In: MEC. *Ensaios pedagógicos*. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2007, p. 173-186.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. São Paulo: IRM, 2020.
- MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. *Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades*. Brasília, DF: Unesco, 2016.

- MEC. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. 6. ed. Braslia, DF: MEC/SEB, 2009a.
- _____. *Educaao infantil: saberes e praticas da inclusao*. 4. ed. Braslia, DF: MEC/Seesp, 2006.
- _____. *Parametros nacionais de qualidade da Educaao Infantil*. Braslia, DF: MEC/Undime, 2018.
- _____. *Parecer CNE/CP n^o 16 de 9 de outubro de 2020*. Reexame do item 8 (orientaes para o atendimento ao pblico da educaao especial) do Parecer CNE/CP n^o 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientaes Educacionais para a Realizao de Aulas e Atividades Pedaggicas Presenciais e No Presenciais no contexto da pandemia. Braslia, DF: Ministrio da Educaao/Conselho Nacional de Educaao, 2020a.
- _____. *Parecer CNE/CP n^o 19 de 8 de dezembro de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n^o 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementao dos dispositivos da Lei n^o 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pblica reconhecido pelo Decreto Legislativo n^o 6, de 20 de maro de 2020. Braslia, DF: Ministrio da Educaao/Conselho Nacional de Educaao, 2020b.
- _____. *Poltica Nacional de Educaao Especial na perspectiva da educaao inclusiva*. Braslia, DF: MEC, 2008.
- _____. *Portaria Normativa n^o 13, de 24 de abril de 2007*. Dispoe sobre a criao do Programa de Implantao de Salas de Recursos Multifuncionais. Braslia, DF: MEC, 2007.
- _____. *Projeto Educaao Infantil 100% inclusiva: acesso, permanncia e qualidade*. Braslia, DF: MEC/SECADI, 2014.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educaao Infantil: estratgias e orientaes para a educaao de crianas com necessidades educacionais especiais*. Braslia, DF: MEC/Seef/Seesp, 2000.
- _____. *Resoluo CNE/CP n^o 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantao da Base Nacional Comum Curricular. Braslia, DF: MEC/CNE, 2017.

- _____. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b.
- MENDES, Enicéia G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- MORAES, Louise. *A Educação Especial no contexto do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2017.
- ONU. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999.
- _____. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Adotada pela Resolução nº L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1989. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf.
- _____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo*. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil, 2007.
- _____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.
- _____. *Disability and development report: realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities 2018*. Nova York: United Nations, 2019.
- SANTOS, Natalia F.; SILVA, Adriana P.; FARIAS, Ana Lúcia G. Resistir para/com a infância continuar a existir: transcrição de 21 lives sobre infâncias e Educação Infantil na pandemia de Covid 19. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, jul./dez. 2020, p. 852-1.174.
- UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.
- _____. *Declaração mundial sobre educação para todos*. 1990, Jomtien. Brasília, DF: Unesco, 1990.

- _____. *Declaração das ONGs educação para todos*. Dakar. Brasília, DF: Unesco, 2001.
- _____. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco, 2015a.
- _____. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília, DF: Unesco, 2019.
- _____. *The right to education for persons with disabilities: overview of the measures supporting the right to education for persons with disabilities reported on by member states*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015b.
- UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York: United Nations Children's Fund, 1989.
- _____. *A world ready to learn: prioritizing quality early childhood education*. Nova York: United Nations Children's Fund, 2019.
- _____. *Situação mundial da infância 2013: crianças com deficiência*. Nova York: United Nations Children's Fund, 2013.

Educação da infância na contemporaneidade: trilhando caminhos por meio da mídia-educação

*Sandra Mara de Oliveira Souza
Sandro da Silva Cordeiro*

1. Introdução

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Pai, me ensina a olhar! [Galeano, 1979]

Iniciamos a discussão com a microcrônica do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Com o seu poder de síntese e, ao mesmo tempo, detalhista, da vida cotidiana, Galeano nos mostra uma cena em que a aparente inocência infantil se confunde com uma lucidez tremenda. Ao sentir-se impotente diante da magnitude do mar, inebriado de sentimentalidades que o arrebatam, Diego clama por uma orientação paterna, pedindo que o ajude na difícil tarefa de desvelar os mistérios e os encantos do mar.

A imagem mental formada por meio da descrição do texto nos remonta a uma criança que tem consciência das limitações do seu repertório de vivências, confusa com a quantidade de informações sobre o mar e seus infinitos significados. Nesse aspecto, assemelha-se à criança contemporânea, cercada por um oceano de dados que precisam ser compreendidos.

O Diego de Galeano parece ser uma criança vivaz, atenta, intensa e questionadora. Mostra um arquétipo infantil da atualidade, no qual é atribuído um papel protagonista à criança, com uma voz assegurada socialmente.

Apesar dos avanços conceituais no entendimento da terminologia “criança” e a aceitação da existência de diferentes “infâncias”, ainda temos muito a avançar quando nos reportamos às funções do cuidar, do educar e, ainda, do brincar. Vivemos em um universo multitela, onde as crianças interagem a todo instante com uma infinidade de equipamentos digitais que asseguram uma conexão direta com o mundo virtual. As telas estão cada vez mais presentes no cotidiano das famílias, e se antes estavam circunscritas a determinados espaços físicos das residências, hoje elas são móveis, compactas e interativas. O contato com esses aparatos tem ocorrido cada vez mais cedo e essa presença fez ressurgir o conceito empoeirado de “babá eletrônica”, tão criticado com o advento da televisão.

Uma cena comum em lugares públicos é a família reunida ao redor da mesa, onde todos portam um *smartphone*, inclusive as crianças. Os adultos realizam diferentes atividades: discutem sobre assuntos de trabalho, leem conteúdos de entretenimento e/ou conversam pelas redes sociais, deixando, inclusive, de interagir com quem está mais próximo fisicamente. As crianças, por sua vez, estão na mesma situação, vendo animações ou experimentando jogos digitais. Todos estão ali presencialmente, mas fogem de forma constante para outras realidades.

É fundamental salientar que, ao nos referir a um país de tantas desigualdades sociais como o Brasil, o acesso a esses aparatos e seus meios de funcionamento não é igualitário. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua — Tecnologia da Informação e Comunicação, uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, atingindo 53,5% contra 20,6% em áreas urbanas.

Esse é apenas um aspecto da desigualdade. A exclusão atual não é somente sobre ter ou não acesso à tecnologia, mas também em ter

ou não acesso às competências de análise crítica, de compreensão e de produção de conteúdo. Os saberes e capacidades vão muito além do saber manusear. Nesse sentido, a alfabetização digital de crianças passa por incorporar conceitos midiáticos na aprendizagem.

Essas novas experiências fazem parte de uma realidade recente. Elas permitem que reflitamos sobre a necessidade de pensar a respeito do papel das mídias e tecnologias no meio social e, em especial, seus reflexos para o público infantil. É nesse momento que convocamos a escola como lócus privilegiado para ouvir os “Diegos” e ajudar na elucidação das ondas do mar trazidas pela interação da tríade criança-mídias-tecnologias.

Consideramos que a educação para usar as mídias com autonomia e criticidade é fator fundamental para que pessoas de todas as idades e nações possam exercer o direito humano universal à liberdade de expressão. Também reconhecemos que o desenvolvimento tecnológico possibilitou a construção de conhecimentos em rede através de diferentes mídias, o que tem potencializado práticas culturais colaborativas e compartilhadas. E é exatamente por isso que defendemos que a discussão e práticas de produção e análise crítica das mídias podem encaminhar para a democratização da comunicação e o estabelecimento de uma relação com a mídia que favoreça o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, encontramos na mídia-educação um caminho para elucidar algumas dessas inquietações. Para ajudar a compreender como esses elementos se articulam no contexto escolar, convém conhecermos um pouco mais sobre seu surgimento como campo de estudos, suas diretrizes e seus desafios nos dias de hoje.

2. Desenvolvimento

2.1 Mídia-educação: marcos de relevância

Para discorrer sobre a história da mídia-educação é preciso revisitar um dos documentos fundantes na história dos direitos humanos na

sociedade: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas. O texto do documento, em seu artigo XIX, preconiza que “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (ONU, 1948). Logo após, a Assembleia Geral solicitou a todos os países-membros que publicassem o texto da Declaração para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado.

A comunicação como um direito humano e individual de receber e transmitir informações, resguardados aspectos intrínsecos a esse conceito dos quais discordamos, ampliou o desafio das instituições educativas. Ao longo das décadas, a educação foi assistindo ao surgimento das mídias e tecnologias, e a necessidade de inseri-las nas propostas educativas foi inevitável. Do aparecimento da imprensa até a chegada dos computadores e da internet, uma série de acontecimentos marcaram a história da humanidade. Os “Diegos” sempre existiram nas escolas e, aos poucos, com o reconhecimento da criança como cidadã, foram se sentindo à vontade para questionar sobre a presença e a importância das mídias no dia a dia.

Só no início do século XX, a semente da mídia-educação é plantada e gradativamente ganha corpo, diante do surgimento de novas tecnologias. Melech (2015), em seu artigo “Conceitos de mídia na educação: em busca de uma maior representação nas escolas públicas”, apresenta uma linha do tempo da mídia-educação, na qual destaca períodos importantes para a consolidação desse campo. Com o intuito de situar e contextualizar os leitores e leitoras, deixamos parte desse histórico como contribuição, para que seja possível compreender como o presente tema tem sido tratado do ponto de vista das ações governamentais.

2.2 Histórico de algumas políticas públicas brasileiras para a mídia-educação

Ao longo dos últimos anos, mais precisamente a partir da década de 1980, houve uma mobilização nacional em prol da proposição de projetos envolvendo as mídias e tecnologias no país. Essa preocupação ocorreu, em certa medida, devido ao avanço da informática no mundo e da consolidação dos meios de comunicação de massa, com destaque especial para a televisão, que ganhou cores e aprimoramento nos programas e serviços oferecidos.

Como o acesso às tecnologias virou sinônimo de “contemporaneidade”, o Brasil não poderia permanecer à margem dos investimentos feitos em outros países. O avanço das pesquisas na área, impulsionado pelas universidades públicas brasileiras, também contribuiu sobremaneira para percebermos a necessidade de apostar em uma educação para as mídias.

O ano de 1981 foi considerado um marco importante, pois foi nesse período a realização do I Seminário Nacional em Informática na Educação, sediado na Universidade de Brasília (UnB), ocasião em que se reuniram professores e pesquisadores da área, com o objetivo de discutir possibilidades de inserção dos conhecimentos do campo da informática nas escolas. No ano seguinte, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) promoveu a segunda edição do evento com o mesmo propósito, avançando o debate em termos propositivos.

A organização desses dois eventos gerou um debate nacional que contribuiu para a construção do programa governamental denominado Educador Conectado (Educon) em 1987, com a finalidade de qualificar os professores para o trabalho com informática educacional (Garcia, 2010).

Em 1989, o Ministério da Educação (MEC) criou o Plano Nacional de Informática Educativa (Proninfe), aprofundando o objetivo de formar professores, além de visar a ampliação de laboratórios e centros de pesquisa (Silva, 2014). Esse projeto tinha metas semelhantes ao anterior, com a diferença de almejar uma massificação na qualificação

dos professores, a previsão de compra de equipamentos e a construção de laboratórios. Registramos que o investimento na pesquisa científica também foi uma marca dessa empreitada.

Passados oito anos (1997), o MEC lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). O principal objetivo da proposta foi o uso pedagógico da informática nas escolas de Educação Básica. Para tanto, se propunha a equipar as instituições de ensino com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Cabia aos municípios gerenciar os recursos recebidos e organizar os laboratórios de informática e a formação dos professores.

No mesmo ano de lançamento do Proinfo, o MEC também divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 1998, lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ambos os materiais compartilhavam a mesma função: servir como um referencial de qualidade para a renovação e reelaboração das propostas curriculares das escolas. Esses dois documentos representam momento importante para a educação brasileira, pelo ineditismo em propor um material norteador para o fazer pedagógico. Ao longo dos documentos, encontramos um discurso que salienta a necessidade de saber utilizar as diferentes fontes de informação e os recursos tecnológicos para a aquisição e construção do conhecimento (Brasil, 1997), ou seja, preocupações com o uso instrumental das tecnologias.

Em 2001, registramos o aparecimento do curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje. A proposta foi oriunda de uma parceria entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) e as Secretarias Estaduais de Educação, representadas pelas coordenações estaduais da TV Escola. O curso foi organizado na modalidade “aperfeiçoamento”, com carga horária de 180 horas, apresentando material didático específico (três módulos), com esquema de interação via tutoria (os professores eram atendidos por um tutor a distância). A intenção era difundir essa proposta de formação para todo o Brasil.

No ano de 2005, a Seed/MEC disponibilizou o programa Mídias na Educação, na modalidade a distância, visando à formação continuada

dos profissionais da Educação Básica para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação (TV e vídeo, informática, rádio e impressos). Se comparado ao anterior, o programa possuía maior amplitude em termos de discussão, de modo a abarcar diferentes meios de comunicação.

Nesse mesmo período, a Seed/MEC criou a Rede Internacional Virtual de Educação (Rived), com o intuito de produzir conteúdos pedagógicos digitais no formato de objetos de aprendizagem. O objetivo era melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas áreas de ciências naturais e matemática, com foco no Ensino Médio, estimulando o uso das novas tecnologias. Esse projeto apresentava acordo de cooperação/parceria entre o Brasil, a Venezuela e o Peru.

Em 2007, o Proinfo sofreu reformulação e recebeu o nome de Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Essa ação pretendia ter maior abrangência que a proposta anterior para alcançar as zonas rurais. O programa também fazia menção à necessidade de trabalho com as diferentes mídias, para concretizar a meta da “inclusão digital”.

Outro projeto de grande repercussão no país foi denominado de Um Computador por Aluno (UCA). Projetada e executada pelo MEC, a proposta objetivava desenvolver e difundir novas maneiras de utilizar as tecnologias digitais nas instituições públicas de ensino do país. No plano do discurso, as medidas pretendiam contribuir com a inclusão digital e o uso pedagógico das tecnologias. As escolas adquiriram número considerável de *laptops* portáteis para uso diário pelos alunos.

Em 2019, o governo lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento não menciona a mídia-educação como área do conhecimento, nem salienta sua importância como proposta curricular. Por outro lado, faz menção a esse campo ao abordar o componente curricular língua portuguesa, mostrando a possibilidade de trabalhar com os gêneros textuais contemporâneos, que incluem os textos midiáticos.

A partir dessa cronologia da história das ações governamentais para a mídia-educação, é possível perceber que a área tem avançado ao longo das décadas, fazendo-nos vislumbrar que ainda assim temos

um longo caminho a ser percorrido. Fica evidenciada uma preocupação com a formação docente e a massificação dos equipamentos tecnológicos.

Com o esforço de professores, pesquisadores e outros profissionais ao redor do mundo, a mídia-educação foi sendo consolidada e, atualmente, figura como um importante campo educacional. Alguns países conseguiram trilhar um caminho mais sólido, produzindo materiais para referenciar as práticas em âmbito nacional e a incorporação no currículo, o que assegura um trabalho mais efetivo. No caso do Brasil, vivemos um momento de estagnação, dada a dificuldade de implementar políticas públicas que contribuam para a efetivação da mídia-educação nas escolas. Presenciamos o surgimento de diferentes projetos governamentais, mas que não obtiveram o êxito esperado, sendo inclusive descontinuados com as mudanças de governo. Como não se trata de políticas públicas, os programas/projetos apresentam fragilidades para sobreviver em meio à rotatividade de presidentes e das bandeiras que cada um defende.

Outro elemento importante a ser destacado é a ausência de acompanhamento e avaliação das propostas implementadas. Não houve preocupação efetiva em gerenciar o processo de implantação e andamento dos projetos. De modo geral, as avaliações foram feitas pelas universidades por meio de projetos de pesquisa.

Convém retomar aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa da educação infantil, documento lançado recentemente e que faz menção à área de mídia-educação, inserindo-a dentro de outro campo disciplinar — a língua portuguesa. A intenção é que os temas ligados à “educação midiática” sejam incluídos entre as competências da referida área, objetivando a leitura crítica de informações advindas dos diferentes meios e suportes, além do consumo e produção de conteúdo de forma responsável.

Mas o que, de fato, isso representa? Significa reconhecer que houve um reducionismo da mídia-educação, de modo a acoplá-la a outras áreas, que já apresentam uma infinidade de demandas formativas. Implica perceber que o estudo das mídias e tecnologias na escola ficou

comprimido a um “apêndice”, apenas para justificar que houve uma “preocupação” em contemplá-la no documento. Com essa medida, o Brasil vem caminhando na contramão do que ocorre em outros países, atentos, de fato, em inserir a mídia-educação dentro das prioridades educativas.

Em contraposição a esse cenário ainda nebuloso, presenciamos a consolidação de grupos de pesquisa, especialmente vinculados às universidades públicas brasileiras, que vêm contribuindo sobremaneira para acalorar as discussões em torno da Comunicação e Educação dentro da realidade do nosso país. Tais grupos preocupam-se em compreender a mídia-educação como área do conhecimento, nas suas interfaces com as infâncias, a juventude e demais grupos sociais. É por meio dessas iniciativas que a área vem sendo debatida e novos horizontes vêm sendo vislumbrados.

2.3 Alfabetização midiática: em busca de uma conceituação

De maneira geral, o termo “alfabetização” vem adquirindo uma conotação abrangente e aplicável a diferentes situações. A compreensão de tal conceito requer considerarmos o contexto histórico em que é produzido, pois o entendimento sobre o que é ser/não ser alfabetizado é transitório e fruto de um pensamento com recorte temporal.

Ao longo das décadas, diferentes autores contribuíram para ampliar o conceito de alfabetização e posicioná-lo em uma perspectiva adequada às atuais necessidades. Estudando sobre leitura e escrita, Soares (1985) explicitou a existência de diferentes pontos de vista sobre o que é ser alfabetizado, ampliando a compreensão das habilidades de codificação e decodificação das linguagens oral e escrita, as quais reivindicam saberes de ordem psicológica e da motricidade, considerando-se o estudante como sujeito que participa ativamente da construção do próprio conhecimento. Além disso, ampliaram-se, também, as metodologias de trabalho com a alfabetização na escola,

entendendo-se o texto como unidade comunicacional (evitando intervenções nas quais a aprendizagem ocorre palavra por palavra).

Por outro lado, tal processo não ocorre de forma isolada do entorno em que a experiência é desenvolvida. Por esse motivo, houve a necessidade de considerar e incluir nas vivências com a linguagem oral e escrita aspectos de ordem social, cultural, política e econômica. É nesse momento que aparece outro termo: o letramento. Apesar de percebermos uma tendência de equiparação entre as duas nomenclaturas, por vezes utilizando-as como sinônimos, cada expressão carrega consigo uma especificidade. O letramento pressupõe uma íntima relação das pessoas com a cultura escrita, atribuindo-lhe sentido, aplicando-a em diferentes contextos e conseguindo empreender conexões com múltiplas situações e vivências. Tudo isso contribui para a realização de uma leitura crítica da realidade em que o sujeito está inserido. Concebe-se, hoje, alfabetização e letramento como processos indissociáveis, encarados como complementares, necessários para uma participação mais ativa nas decisões cidadãs. A apropriação da leitura/escrita permite o acesso a uma gama de conhecimentos construídos pela humanidade, o que permite aos sujeitos situar-se diante do mundo, na medida em que compreendem a si mesmos e aos outros.

Um dos autores que conseguiu fazer uma fusão harmônica dos dois termos e ainda construir pressupostos teóricos e práticos enfatizando esses processos foi Paulo Freire. Para o autor, a alfabetização é um meio de obtenção da consciência do homem como produtor de cultura. Quando alguém domina a linguagem oral e escrita e consegue ler e se expressar por intermédio da palavra, um mundo infinito de possibilidades é aberto. Com essas condições, é possível compreender melhor o ambiente em que vive e, de posse desses saberes, tornar-se um agente de transformação social (Freire, 1989). Com a máxima “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciou a importância das interações sociais, permitindo que o ato de ler fosse compreendido para além da decodificação de sinais gráficos. É possível ler comportamentos, ler costumes, ler imagens.

Nesse sentido, a leitura do mundo traz a possibilidade de abarcar um universo infinito de “alfabetizações”. Aplicada em outras conjunturas, alfabetização significa compreender, com maior minúcia, os fundamentos de determinada área, apropriando-se dos seus principais códigos, formas de representação e sentidos, reconhecendo uma possível aplicabilidade para o que foi aprendido.

Em mídia-educação, como em outros campos do saber, alguns autores têm procurado refletir sobre o uso do termo — alfabetização midiática. Para Buckingham (2004), a expressão relaciona-se aos conhecimentos, às habilidades e às competências para utilizar e interpretar os meios de comunicação. Implica também a possibilidade de empreender análise, avaliação e crítica das mídias e tecnologias, a partir de entendimento sobre os contextos sociais e os conglomerados de comunicação. É importante perceber, também, de que forma tais instâncias afetam as experiências e as práticas das pessoas quando se deparam com os meios de comunicação, seja como consumidores ou produtores de mídias.

Em sentido pragmático, Pons, Pagán e Bravo (2018) apregoam que a alfabetização midiática deve preocupar-se em abordar questões ligadas a objetivos, conteúdos e implicações ligadas à presença e importância dos meios de comunicação na sociedade. Essa formação extrapola a ideia de uma apropriação instrumental das mídias e tecnologias, aproximando-se do entendimento de que precisamos compreender seus usos e funções sociais, a leitura crítica e, em complemento, a produção de conteúdo, fechando um ciclo de estudos que estimula uma apropriação crítica e criativa das mídias na escola.

Outra conceituação vem da Comissão Europeia e afirma que a alfabetização midiática é a “capacidade de acessar os meios de comunicação, compreender e avaliar com critérios, diversos aspectos dos mesmos e de seus conteúdos, assim como estabelecer formas de comunicação em diferentes contextos” (Comisión Europea, 2013:4).

A preocupação em delimitar uma conceituação para alfabetização midiática nos ajuda a entender sua importância em âmbito educacional. Tal como ler e escrever convencionalmente, é preciso dar sentido às

mensagens que estão sendo construídas, desvelando suas reais intencionalidades. Além disso, dada a facilidade em operar nas diferentes plataformas digitais, é possível produzir conteúdo e disseminar a informação com rapidez e agilidade. Nesse contexto, a alfabetização midiática torna-se essencial, no sentido de contribuir para um acesso consciente e responsável às informações, bem como para a produção de conteúdos de boa qualidade.

2.4 O lugar da alfabetização midiática na contemporaneidade

Embora não seja o foco de nossas reflexões, cabe aqui mencionar que alguns autores têm apontado distintas denominações para o momento em que vivemos: revolução digital, sociedade da informação, sociedade informática são alguns deles. Assumimos, portanto, que, no presente texto, o significado desses conceitos impacta muito mais nossas reflexões que sua denominação. O que de fato nos interessa são as mudanças nas esferas cultural, política, econômica e educacional. Em nosso caso, o avanço da internet e sua inserção na vida em sociedade, especialmente em grandes centros urbanos, e as transformações nas relações sociais e nas instituições, é o fato que nos coloca diante de novos e grandes desafios quando se trata da educação de crianças e jovens.

Um desses desafios é lidar com a quantidade, a qualidade e a confiabilidade das informações disponíveis na rede. O território da internet é povoado de informações falsas, ameaças às seguranças individuais e sistemas logarítmicos capazes de estabelecer perfis de consumo de produtos, conceitos e ideias. É também o reino das notícias falsas, as *fake news*,¹ que se configuram numa grande ameaça às democracias e até à vida das pessoas.

¹ No *Cambridge Dictionary*, o termo é definido como “histórias falsas que parecem notícias, disseminadas na internet ou usando outras mídias, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como uma piada” (tradução nossa).

Outro desafio é o que diz respeito à desigualdade no acesso. Mais de 42 milhões de brasileiros nunca acessaram a rede mundial de computadores. Dos cidadãos das classes D e E que estão conectados, 85% utilizam a internet pelo celular e com pacote de dados limitados. Se levarmos em conta as áreas rurais, essa disparidade é ainda maior. Segundo pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e o uso da internet no Brasil, cerca de 10,4 milhões de brasileiros nunca acessaram a internet.

Um terceiro desafio diz respeito às formas de aprendizagem. Como o desenvolvimento social e os processos cognitivos estão relacionados como ambiente em que as crianças se encontram, a facilidade de acesso e a proximidade dos aparatos tecnológicos tendem a causar alterações no processo cognitivo, o que certamente gera modificações para essa geração superexposta às telas. Muito embora tenha-se convencionado denominar a geração que nasceu a partir do ano de 1994 de nativos digitais, tais alterações, já apontadas por pesquisadores da área de neurociências, não devem ser tratadas como uma aquisição inata.²

Todos esses desafios já pareciam grandes o suficiente quando, em março de 2020, veio o que parece ser a grande ruptura do século XXI, que evidenciou e agravou ainda mais os desafios já citados: a pandemia de Covid-19. Seus reflexos e consequências, ainda em curso, refletem sobremaneira na área de educação e transformam essa discussão em urgente e inadiável, no sentido de demandar um tratamento sério e comprometido de várias instâncias da sociedade.

² O termo, cunhado por Marc Prensky, se refere a uma categoria de indivíduos que não são capazes de imaginar o mundo sem as tecnologias, uma vez que, quando vieram ao mundo, o computador, o celular e a internet já faziam parte da realidade. Já os imigrantes digitais seriam as pessoas que cresceram em uma época na qual a pesquisa era feita em bibliotecas e enciclopédias, e viviam numa era analógica, onde o quadro-negro era a tecnologia mais significativa na sala de aula e quando computadores, videochamadas e outros *gadgets* bastante comuns nos dias atuais não passavam de apetrechos de filmes de ficção científica.

Apesar do cenário ainda indefinido, presenciamos a consolidação de diversos grupos de pesquisa vinculados às universidades públicas brasileiras e ao terceiro setor, que vêm contribuindo para acalorar as discussões em torno da comunicação e a educação dentro da realidade do nosso país. Tais grupos preocupam-se em compreender a mídia-educação como área do conhecimento, nas suas interfaces com as infâncias, a juventude e demais grupos sociais, e têm desempenhando a importante função de colocar em evidência, provocar o debate e convocar a sociedade para assumir junto essa responsabilidade. É por isso que, a seguir, ousamos apresentar algumas proposições para esse campo de estudos.

3. Conclusão

3.1 Futuros possíveis

Diante da importância do tema, bem como das dificuldades e obstáculos encontrados para a efetivação da mídia-educação em escala nacional, é necessário pensar em alternativas que permitam gerar mudanças significativas no cenário delineado. Com esse intuito, listamos, a seguir, algumas medidas que podem causar impacto e modificar em definitivo o atual estado da área no Brasil.

Em primeiro lugar, é urgente a realização de um estudo diagnóstico em todo o país, a fim de perceber a atual situação em termos de apropriação das práticas que envolvem a mídia-educação. Apesar de não se configurar em um processo rápido, um estudo dessa natureza poderá servir de mote para a organização de diferentes estratégias que visem a inserção, em caráter definitivo, das mídias e tecnologias no cotidiano escolar. Nesse caso, é de fundamental importância levar em consideração a opinião direta dos profissionais que atuam nos processos de ensino-aprendizagem.

A elaboração de materiais de referência em mídia-educação para subsidiar o trabalho nas escolas também pode se constituir numa ação

efetiva. Esse documento pode conter uma fundamentação teórica, justificando sua importância, bem como a delimitação dos objetivos de ensino para cada grupo etário de escolarização.

Não menos importante é pensar a formação de educadores. Nesse sentido, inserir componentes curriculares (obrigatórios e complementares) nas grades dos cursos de licenciatura das universidades é um passo importante para conectar os futuros educadores a essas questões de forma sistemática. O modo como é proposto atualmente não vem atendendo às demandas dos futuros professores, impedindo o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em contextos educativos. É preciso primar por uma abordagem que privilegie a união harmônica entre teoria e prática, assegurando, inclusive, que os discentes possam conhecer instituições de ensino e desenvolver projetos envolvendo a mídia-educação;

Um conjunto de ações efetivas também requer medidas, em escala nacional, para a discussão/implementação da mídia-educação no currículo das escolas brasileiras de Educação Básica. Deve-se prever as diferentes possibilidades de inserção curricular (componente curricular obrigatório, tema transversal, oficinas pedagógicas etc.), de acordo com a realidade de cada instituição, e, em complemento a essa proposição, criar projetos governamentais que permitam, em primeiro lugar, o melhoramento das estruturas físicas dos espaços escolares e a aquisição de materiais para subsidiar o trabalho com a mídia-educação (câmeras fotográficas, computadores, equipamentos para organização de rádios escolares, entre outros).

Outro caminho possível é estruturar, em cada município, um núcleo de mídia-educação, setor que possa atender às necessidades dos professores em termos de formação e assessoria e promover cursos de formação de professores para o uso competente das mídias e tecnologias na educação. O curso seria ministrado por especialistas da área, com formação reconhecida em termos de pesquisa e prática pedagógica, permitindo que os participantes construam novos conhecimentos a partir do diálogo constante entre teoria e prática.

Outros caminhos que julgamos efetivos seriam: propor um selo de publicação (via instâncias públicas), para a difusão das pesquisas, experiências de ensino e demais vivências sistemáticas ligadas à mídia-educação em solo brasileiro; realização periódica de estudos que visem o monitoramento das diferentes ações propostas. Tais estudos podem servir como um “termômetro” para verificarmos os caminhos trilhados e avaliar os erros/acertos ao longo da trajetória e o reforço do incentivo ao trabalho com a mídia-educação em espaços extraescolares, buscando contato e apoio com diferentes instituições e organismos que ofereçam formação para a referida área.

Por fim, vislumbramos a criação de uma Rede Brasileira de Educação para as Mídias, reunindo diferentes profissionais (professores, pesquisadores, comunicadores e outros profissionais interessados), a fim de discutir, socializar experiências e criar diretrizes para conduzir o trabalho da área no país, a exemplo do que acontece na Europa. Essa rede poderá propor periodicamente eventos que debatam e monitorem o trabalho desenvolvido no Brasil, propondo também conexões com outros grupos semelhantes pelo mundo.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BUCKINGHAM, D. *Educación em médios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporânea*. Barcelona: Paidós, 2004.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. *Fake news*. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/fake-news>. Acesso em: 26 jun. 2020.

- COMISIÓN EUROPEA. *Recomendación de la Comisión sobre la alfabetización mediática en el entorno digital*. 2013.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1979.
- GARCIA, J. C. H. *O uso de tecnologias na escola*. Curitiba: Appris, 2019.
- MELECH, E. C. Conceitos de mídia na educação: em busca de uma maior representação nas escolas públicas. *Relva*, Juara, v. 2, n. 2, jul./dez. 2015, p. 269-283.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.
- PONS, J. de P.; PAGÁN, J. B.; BRAVO, M. P. C. Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, n. 56, art. 2, 2018.
- SILVA, R. Q. *O uso das novas tecnologias no processo de aprendizagem: propostas pedagógicas no ensino da matemática na escola professora Maria José Vieira Ferreira no município de Sapé/PB*. Monografia (bacharelado) — Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

Educação de bebês: abordagens possíveis

*Maria Carmen Silveira Barbosa
Carolina Gobato*

1. Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) definiu que a criança é um sujeito de direitos, desde o nascimento, garantindo a obrigatoriedade de oferta de vaga para crianças de zero a seis anos, filhos de homens e mulheres trabalhadoras. O sistema educacional brasileiro, estruturado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), assumiu a creche como um equipamento educativo que, ao estar articulada com a pré-escola, constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A defesa de um atendimento zero a seis anos abriu a possibilidade de criar uma instituição escolar dirigida à pequena infância, com características diferenciadas do Ensino Fundamental e centrada naquelas referentes às crianças pequenas.

Este atendimento teve expansão no território nacional por meio da criação de centros e escolas públicas municipais de zero a seis anos que se consolidaram ao longo das décadas de 1990 e 2000. Grande parte dos documentos legais, normativas ou orientações pedagógicas publicadas nos últimos anos afirmaram este modelo zero-seis anos. Todavia, mesmo com o arcabouço legal, com políticas nacionais referentes à construção de prédios, alimentação, brinquedos, livros literários e com a exigência de professores com formação superior, ainda há muitos esforços a serem feitos na Educação Infantil. É necessário qualificar o trabalho pedagógico, garantir a permanência das crianças de zero a seis anos em uma única instituição e suprir a demanda de matrículas ainda existente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-24, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aponta na Meta 1 a ampliação da cobertura da Educação Infantil no Brasil, com a universalização da pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e a ampliação do atendimento das crianças de zero a três anos na creche, buscando atender, no mínimo, 50% das crianças dessa faixa etária até 2024. Conforme o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2020), a cobertura das crianças de zero a três anos chegou a 36% em 2018. O Relatório afirma que:

[...] É preciso incluir ainda cerca de 1,5 milhão de crianças em creche, grande parte delas oriundas de famílias de baixa renda, onde se concentra o maior contingente de crianças não atendidas. O atendimento prioritário pelos municípios às crianças das famílias mais pobres é necessário para reduzir a desigualdade no acesso à creche no Brasil entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos [...]. [Brasil, 2020:13; grifo nosso]

É necessária a construção de políticas que fomentem o atendimento das crianças na creche, pois a análise do indicador 1B — Percentual da população de zero a três anos que frequenta a escola — sugere que o Brasil ficará abaixo do que estabelece a Meta 1 do PNE no que se refere à ampliação do atendimento nessa faixa etária. Sem a constituição de políticas de indução à expansão da creche, estima-se que o Brasil não alcançará mais do que 45% de cobertura de zero a três anos até 2024.

Ainda com relação à cobertura da Educação Infantil de zero a três anos no contexto brasileiro, os dados do terceiro Relatório de Monitoramento do PNE indicam que: a) a desigualdade entre as regiões aumentou, sendo a Norte a que teve a menor cobertura; b) oito estados e duas regiões apresentam taxas de cobertura acima da média brasileira; c) o crescimento foi maior entre os brancos, crescendo a desigualdade étnico-racial de acesso à creche; d) a maior desigualdade está entre os 20% mais pobres que alcançaram 26,2%, enquanto os 20% mais ricos atingiram 51,0% (Brasil, 2020).

Outra questão que merece atenção refere-se ao modo como está sendo realizada a ampliação da cobertura do atendimento às crianças de zero a três anos. De acordo com o quadro 1, constatamos que a vaga pública vem sendo ampliada num ritmo muito próximo ao da vaga privada.

Quadro 1
Número de matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche), dependência administrativa – Brasil (2007-19)

Dependência Administrativa	2008	2019
Federal Estadual Municipal	1.146.950	2.456.583
Privada conveniada (sem fins lucrativos e com fins lucrativos) Privada não conveniada (sem fins lucrativos e conveniada com fins lucrativos)	622.918	1.298.509

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2007-19.

Convém lembrar que a oferta em diferentes tipologias de creche teve um recrudescimento a partir da Lei nº 12.796/13, que definiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos na Educação Infantil. No processo de implementação da referida lei, houve uma maior oferta de vaga pública para a pré-escola, em detrimento aos bebês e crianças bem pequenas que ampliaram sua matrícula nas creches privadas (Albuquerque e Flores, 2016).

A oferta de vaga na creche em certos sistemas educacionais, ainda condicionada ao trabalho da mãe fora da residência, remete à ênfase da creche como substituta do cuidado materno em detrimento do também direito das crianças a serem educadas em espaços de educação coletiva. A igualdade de acesso às vagas — públicas ou parceiras — deve ser constituída juntamente com a possibilidade de atendimento de qualidade e equidade.

Tendo em vista os impasses que temos em torno da creche no Brasil, este capítulo reflete sobre a educação dos bebês, contemplando dimensões políticas e pedagógicas necessárias ao enfrentamento dessa situação.

2. Educar na creche: dimensões políticas e pedagógicas

Ainda persiste a ideia de que a creche é apenas um mal necessário, tema que vem sendo pesquisado no Brasil desde a década de 1980 (Vieira, 1988). Do ponto de vista social e cultural, a creche tem uma menor valia, sofre muitos preconceitos e restrições que são resultado de um longo processo histórico marcado pelo atendimento assistencialista para as crianças pobres.

Podemos mencionar alguns fatores que incidem nessa problemática: a) dificuldade vivenciada por algumas mães em colocar os bebês na creche, relacionada com o discurso do apego (Bowlby, 1988), mesmo que haja evidência de que os vínculos são muito flexíveis (Nichd, 1997); b) afirmativa de que a creche não seria um ambiente sanitariamente adequado, apesar de posicionamentos que indicam o contrário (Amorim e Rossetti-Ferreira, 1999); c) condições de trabalho inadequadas, como instalações precárias, escassez de materiais pedagógicos e brinquedos, que provocam ausência de confiança das famílias nas instituições; d) pouca valorização profissional, do ponto de vista institucional social, com rotatividade dos educadores que, geralmente, são mulheres, com maior carga horária e menor salário, sem um sindicato próprio.

Enfrentar esse menor valor da creche parece ser um problema relacionado apenas com o setor educacional, tanto no que concerne à ampliação de vagas para bebês e crianças bem pequenas quanto na qualificação delas. Porém a educação de zero a três anos é uma tarefa difícil e complexa. A oferta da creche é um investimento político e social, não apenas do setor educacional. Para refletir sobre o tema, podemos dividir as propostas sobre a abordagem educativa de bebês entre aquelas de ordem política e as da ordem pedagógica, mas apenas como um exercício, tendo em vista que ambas as dimensões são faces da mesma moeda.

Na dimensão política, salientamos a necessidade de proposições legais que envolvam os três entes federados, dando ao tema visibilidade nacional e caracterizando-se como um programa intersetorial, de modo a romper com a crítica que faz Tedesco:

[...] o tema da intersectorialidade, com toda a franqueza, é um desses temas nos quais todo mundo está de acordo no título, mas depois ninguém se coloca de acordo na execução, no modo como se leva adiante uma política intersectorial. No setor público ninguém está disposto a ceder ao outro nenhum espaço, as tentativas que se levaram a cabo não passam do nível formal ou retórico. [Tedesco, 2011:18; tradução nossa]

A coordenação dos programas intersectoriais, segundo Tedesco, deveria ser realizada por Conselhos que estejam acima dos setores, sendo essa a única maneira de romper a lógica setorial. Segundo o autor citado, a intersectorialidade na gestão é tão difícil quanto na base, pois as políticas homogêneas encontram inúmeros empecilhos no momento de sua implementação (Tedesco, 2011). A estratégia mais adequada é quando a política guarda uma abertura para ser modelada a partir dos territórios, pois há variabilidade quantitativa e qualitativa nas populações, no tipo de intervenção, nas prioridades estabelecidas, na sequência das ações e na coordenação local.

O reconhecimento da creche e da pré-escola como instituições educacionais, e não mais da assistência social e da saúde, foi uma conquista da área da Educação Infantil brasileira. Entretanto isso não implica realizar um trabalho solitário sem estar conectado/integrado com os demais setores que qualificam o atendimento das crianças pequenas, afinal a gestão de uma instituição de Educação Infantil exige “[...] diálogo constante com outros campos como saúde, justiça, cultura e assistência social [...]” (Barbosa e Richter, 2013:78).

Esta é uma política que precisa ser compreendida como intersectorial em sua concepção, gestão e financiamento, considerando-se que há compreensões distintas sobre quem são os bebês e as modalidades de atendimento educacional. Nos países europeus, há diversificadas tradições de atendimento às crianças de zero a três anos, como as microcreches francesas, as amas portuguesas, a creche domiciliar sueca. Todas elas com estruturas diversas, mas tendo o Estado como supervisor e financiador. A busca da qualidade na pluralidade de atendimento por meio de formação, acompanhamento e avaliação é uma constante nesses países.

Na América Latina, programas que seguiram a inspiração do modelo cubano *Educa tu hijo* foram reproduzidos em muitos países, influenciando grande parte das políticas de atendimento aos bebês e crianças pequenas, especialmente pela influência dos organismos multilaterais. Provavelmente, o modelo de maior sucesso tenha sido o da Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junjy), no Chile, que oferecia programas formais e não formais¹ (Chile, 2001).

No Brasil, como vimos, não foi este modelo diversificado o escolhido pelo Congresso Nacional, nem reafirmado pela LDBEN. Mas, sim, a creche, uma instituição educacional, com professores com formação pedagógica e um ordenamento legal próprio. Não significa que tenhamos avançado muito do ponto de vista político-pedagógico na implementação das creches ou que políticas como o Primeira Infância Melhor (PIM) não tenham sido realizadas no território nacional. A questão central é que elas foram financiadas como assistência social e saúde, e não como educação.

Cabe lembrar que, no Brasil, houve invisibilidade dos bebês tanto nas políticas quanto nas propostas e práticas vivenciadas nas creches (Gobbato e Barbosa, 2017). Pesquisa² realizada em 2009 revelou que, mesmo decorridos mais de 10 anos pós LDBEN, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil pouco contemplavam os bebês. Das 48 propostas curriculares de municípios brasileiros analisadas, com diversidade populacional, 77% delas não faziam referência às crianças de zero a três anos (Brasil, 2009a).

¹ Modelos de educação infantil como: educación parvularia en escuelas, Jardín infantil clásico, Jardín Infantil familiar, Jardín Infantil para comunidades indígenas, Jardín Infantil Laboral, Jardín Infantil Estacional, Jardín Infantil Comunitario, Jardín Infantil a domicilio, Jardín Infantil Patio Abierto, complementado por programas para as famílias como “Aprendiendo juntos y (por rádio), “Manolo y Margarita aprenden con sus padres”, e programas não formais como “Conozca su hijo”, sala cuna en el hogar, sala cuna en consultorio, Vereanadas Pehuenches, centros bilingues mapuches, salas cunas en carceles, jardín sobre ruedas, arca de sofía (Chile, 2001).

² Trata-se do Convênio de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação/MEC/SEB/Coedi e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que uma das ações de pesquisa envolveu a análise de Propostas Pedagógicas para Educação Infantil de municípios brasileiros.

Quanto à dimensão pedagógica, apesar de a Educação Infantil constituir-se como etapa educacional desde a década de 1990, do crescimento das pesquisas sobre bebês e da ampliação da discussão sobre a ação pedagógica de zero a três entre os profissionais, ainda há dificuldade em operacionalizar aquilo que indicam as legislações e os documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC).

Embora a creche seja simbolicamente já percebida em sua especificidade pedagógica, ela permanece como uma “estranha no ninho educacional”:

[...] ainda fica evidente o não lugar da creche no sistema educacional, ou seja, na sua integração à pré-escola e ao ensino fundamental; na atenção às especificidades de seu funcionamento que exigem parâmetros diferenciados da escola regular; na formação dos professores para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para crianças bem pequenas; [...]. [Barbosa e Richter, 2013:78]

Com relação à formação docente, os conhecimentos pedagógicos sobre como educar bebês e crianças bem pequenas estão à margem nos cursos de pedagogia (Secanechia, 2011). Entre as imagens de docência com bebês, ainda encontramos aquela que relaciona o fazer da professora da creche ao papel maternal, como uma “segunda mãe”, bem como uma visão que, em um outro extremo, coloca a professora como responsável por estimular os bebês e apressar suas aprendizagens escolares (Carvalho e Radomski, 2017). Por um lado, temos um caráter assistencialista e, por outro, um modo inapropriado de olhar para os processos pedagógicos da creche.

Construir abordagens da educação de bebês com centralidade na educação integral requer o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos sobre a especificidade da docência na creche, porque essa é uma profissão “em construção” (Barbosa, 2016). Para isso, reafirmamos as três funções da creche no contexto brasileiro:

Primeiramente uma *função social*, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre zero a seis anos e 11 meses, compartilhando com

as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a *função política* de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a *função pedagógica* de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. [Brasil, 2009b:9]

Vivenciar as funções social, política e pedagógica da creche não é uma ação solitária da professora de bebês. Implica o cumprimento da meta do PNE que predispõe a expansão da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos, mas não se resume a isso, pois envolve pensar naquilo que enquanto sociedade estamos oferecendo às novas gerações, refletir por quais pedagogias estamos operando e que perspectivas didáticas construímos.

Qualificar a creche pressupõe atuar no âmbito macro — com políticas que deem mais visibilidade aos bebês e favoreçam condições para a consolidação da creche como espaço educativo que compartilha educação e cuidados com as famílias —, sem esquecermos de investir no âmbito micro — com ações cotidianas que consolidem uma pedagogia respeitosa às crianças de zero a três anos (Gobbato e Barbosa, 2017). Ambos os aspectos têm sentido somente se visibilizarmos as especificidades da primeira infância e, ao mesmo tempo, reconhecermos que educar crianças pequenas é um compromisso público, uma responsabilidade tecida no coletivo.

3. Conclusão

Consideramos que uma agenda de política intersetorial para a creche no Brasil é, certamente, uma tarefa de longo prazo, com investimento público no sistema educacional coordenando os três entes federados. Precisamos, com base no PNE (2014-24), elaborar um programa, com financiamento nacional, na perspectiva de organizar uma intervenção

com caráter *glocal*, isto é, global em sua concepção, mas com adequação às demandas locais, às características das populações e das culturas. A população brasileira de crianças de zero a cinco anos vem diminuindo, perfazendo atualmente cerca de 7,23%. Realizar um investimento nessa faixa etária pode fazer a diferença para as gerações futuras. De acordo com Tedesco (2011), a situação de pobreza, por sua urgência, exige um programa emergencial, pois emergências requerem estratégias excepcionais como resposta.

Nos espaços de pobreza extrema, a creche torna-se uma emergência local para combater situações de “catástrofe social”, implicando a diminuição da pobreza estrutural do país. A partir da constatação de Rosemberg (2012), de que os bebês e as crianças bem pequenas constituem o grupo social mais discriminado nas políticas sociais brasileiras, que numericamente estão situados em famílias de extrema pobreza, e que têm menor acesso a vaga em creche, consideramos urgente a elaboração de políticas públicas que induzam a universalização da oferta de vaga, tal qual afirma a Constituição Federal. É necessário garantir a livre adesão das famílias à creche juntamente com um adequado investimento público no sistema educacional, com o intuito de ofertar vagas com equidade e igualdade para todos.

Investir em uma política nacional de atendimento com adequação local significa um ato político de compromisso para com a vida e a educação dos bebês e das crianças, pois frequentar a creche traz a possibilidade de igualdade de oportunidades para os homens e as mulheres no mundo do trabalho e, também, diz respeito à garantia do desenvolvimento de capacidades para todas as crianças. Conforme discutimos anteriormente, a questão das abordagens possíveis na educação de bebês é um tema que transita entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas.

As abordagens plurais de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas utilizadas em outros países inspiraram políticas de saúde e assistência social no Brasil. Todavia, a grande preocupação com tais abordagens não formais — creche domiciliar, brinquedotecas, entre outros — é que, geralmente, a necessidade das famílias exige alimen-

tação adequada, perspectiva educativa integral, permanência em tempo prolongado devido às jornadas de trabalho dos responsáveis e distância entre lugar de trabalho e moradia. Além disso, a dificuldade de assegurar a qualidade das instituições traz prejuízos, pois gera atendimentos não apenas diversificados, mas principalmente desiguais.

Apesar de ser a única forma de atendimento reconhecida no país, a creche nunca será exatamente igual, pois o contexto brasileiro demandará sempre a multiplicidade. A creche é espaço político e pedagógico: de vida coletiva; de valorização das muitas infâncias; do encontro de culturas — familiares, infantis, escolares —; da diversidade e das identidades culturais; do diálogo e ação compartilhada com as famílias; das primeiras aprendizagens — comer, alimentar-se, expressar-se, conviver, brincar —; de desenvolvimento integral e bem-estar dos bebês e crianças bem pequenas.

Abordagens acolhedoras e respeitosas aos bebês na Educação Infantil exigem a consolidação de boas políticas que ampliem a qualidade da creche, com infraestrutura, educação integral em tempo integral (Barbosa, Richter e Delgado, 2015). São fundamentais as condições de trabalho para o corpo docente, gestores e demais funcionários; o investimento em esforços na formação inicial e continuada; a participação de pais, famílias e comunidade; assim como processos de melhoria, acompanhamento e avaliação.

No contexto da Pandemia Covid-19, torna-se ainda mais importante aprofundar a discussão sobre a creche, nas interfaces entre seu papel político e pedagógico no contexto brasileiro. Para além de protocolos orientadores de práticas sanitárias a serem consideradas nas instituições, há um trabalho coletivo que envolve tanto a ressignificação do papel do professor de bebês e crianças bem pequenas como também a construção de práticas situadas que respeitem as situações concretas de vida de cada criança, suas experiências, interações e brincadeiras, enfim, a identidade pedagógica da Educação Infantil (Brasil, 2009c).

Afinal, como vimos no 3º Relatório de Monitoramento do PNE (Brasil, 2020), a desigualdade de acesso dos mais pobres, pretos e moradores do campo ao atendimento educacional de zero a três anos

evidencia o caráter de expressão de mais uma injustiça social. Então, a creche precisa ser uma instituição indutora de oportunidades iguais para bebês e crianças bem pequenas, ter boa qualidade para fazer a diferença na vida das crianças e proporcionar a igualdade social, especialmente no cenário pós-pandemia.

Referências

- ALBUQUERQUE, Simone S.; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016, p. 87-110. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/1726>. Acesso em: 6 abr. 2020.
- AMORIM, Kátia S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Análise crítica de investigações sobre doenças infecciosas respiratórias em crianças que frequentam creche. *Jornal de Pediatria*, v. 75, n. 5, 1999, p. 313-320. Disponível em: <http://jped.com.br/conteudo/99-75-05-313/port.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria, RS: UFSM, 2016, p. 131-140.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Simonis Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, jan./jun. 2013, p. 75-92. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4410>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, 2015, p. 95-119. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00095.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

- BOWLBY, John. *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*. Projeto de Cooperação técnica MEC-UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a Educação infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica; UFRGS, 2009a.
- BRASIL. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de Cooperação técnica MEC-UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a Educação infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica; UFRGS, 2009b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009c.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação — 2020* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 568 p. Disponível em: www.anped.org.br/news/

- relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-inep. Acesso em: 11 jul. 2020.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, jan./abr. 2017, p. 41-59. Disponível em: www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1015. Acesso em: 11 jul. 2020.
- CHILE. Ministerio de Educación. División de educación General. Unidad de Educación Parvularia. *La educación parvularia en Chile*. Santiago: 2001.
- GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 4, n. 1, 2017, p. 21-36. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- NICHD. *Early child care research network, mother-child interaction and cognitive outcomes associated with early child care: Results of the NICHD study biennial meeting of the society for research on child development*, Washington, DC, 1997. Disponível em: www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Bebês e creche: discursos e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. Educação, Cultura, Pesquisa e projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 2012, Porto de Galinhas, PE.
- SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. *Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo*. Dissertação (mestrado em psicologia social) — Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
- TEDESCO, Juan Carlos. El impacto que tiene la educación, en un sentido amplio, en los primeros años de vida, es fundamental desde el punto de vista de lograr mayor equidad en los logros de

las trayectorias educativas posteriores. In: AECID. *Educación desde la cuna para todos y todas*. Ministério das Relações Exteriores da Republica Argentina y Embajada de Espana en Argentina. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martin, 2011, p. 16-20.

VIEIRA Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 67, nov. 1988, p. 3-16. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215>. Acesso em: 13 jul. 2020.

A formação contínua e o desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação Infantil

*Maria Thereza Marcilio
Mônica M. Samia*

O que é escrito, ordenado, factual
nunca é suficiente para abarcar toda a verdade:
a vida sempre transborda de qualquer cálice.

Boris Pasternak

1. Introdução

Considerando a multiplicidade de significados que o termo *formação* carrega, é relevante explicitar a concepção assumida neste contexto.

Em oposição à abordagem tecnicista, a concepção de formação defendida se traduz por:

Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único preestabelecido. Uma busca semântica que partindo, talvez, do antigo treinamento, passa pela reciclagem, capacitação, qualificação, requalificação e firma-se como formação. Mas, o que está por trás da semântica? Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete formação é a ideia do *tornar-se*, às vezes como o ato (processo) de tornar-se e, outras, como o conjunto (produto) do tornar-se. [Carvalho, 2008:166]

Assim, distante das concepções tecnicistas, a autora concorda com vários outros pesquisadores do campo da formação que relacionam o

termo à ideia de processo, que acontece no percurso das experiências singulares. Os sujeitos da formação não serão transformados em outros, em sujeitos ideais, não se *transformam*, mas, a partir da conjunção de determinados elementos, em determinados ambientes, tornam-se o que são, tornam-se eles mesmos. Ao elaborar uma definição fenomenológica de formação, afirma que “formar-se é tornar-se o que se é”. A formação é compreendida como o caminho que acontece em um *continuum*, não necessariamente linear, de experiências e atualizações, está ligada à ideia de desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação, orientada pelo paradigma da complexidade, evita simplificações e pressupõe o desenvolvimento das dimensões políticas, sociais, pedagógicas, atitudinais e emocionais dos profissionais. “As emoções estão no cerne do ensino”, diz Hargreaves (2000).¹ Na mesma linha, Imbernón defende a importância de considerar as *geografias emocionais* dos professores, como formas de aproximação ou distanciamento emocional. Elas são compostas de geografias socioculturais, morais, pessoais, políticas e físicas. Para o autor, “o professorado necessita de uma formação que o auxilie a utilizar essas geografias emocionais para estabelecer uma maior relação entre todos os que participam da educação” (Imbernón, 2009:98). A docência é uma profissão moral, não simplesmente uma atividade técnica, portanto, a formação incide na tríade pessoal/profissional/institucional tão defendida por Nóvoa (1995), criando comunidades formativas de aprendizagem, compromisso e responsabilização mútuos, agregando não apenas grupos de professores, mas também outros grupos com interesses comuns.

Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (2009) e Samia (2007, 2010, 2016, 2017), entre tantos outros, abordam o processo formativo como uma estratégia para o desenvolvimento de atitudes e ambientes reflexivos, colaborativos e transformadores. Os processos formativos também são reconhecidos como forma de potencializar a identidade docente, vista não apenas como um conjunto de características que a distin-

¹ Frase retirada do livro *As emoções e os valores dos professores brasileiros* (p. 9), fruto de pesquisa realizada por Maria Tereza Peres Soares.

gue, mas como resultado da capacidade de reflexão, de compreensão e integração às mudanças.

Na corrente *reggiana*,² o termo *formação* é questionado como não sendo suficiente para exprimir a complexidade desse processo, definido como uma “dimensão existencial diária”, como um permanente processo de pesquisa e renovação, que tem grande impacto no fortalecimento da qualidade da interação adulto/criança. Nessa perspectiva, segundo Rinaldi (2012), o desenvolvimento profissional é um direito inerente aos educadores, mas também um direito das crianças de terem profissionais competentes, capazes de construir relações de reciprocidade, baseadas na escuta e na possibilidade de mover-se em direção ao outro. Um processo de âmbito individual e coletivo, capaz de provocar mudanças internas que reverberem nas crianças.

Corroborando a ideia de formação como um processo singular que se dá no campo pessoal, sendo também constituída por dimensões coletivas — cultura social, educacional, em determinado tempo histórico —, é necessário fomentar o debate sobre as circunstâncias de *onde* e *como* a formação se dá, em que tipo de ambiente ela ocorre, o que esses lugares comunicam quanto às intencionalidades da formação, se são espaços de produção ou reprodução de conhecimento, ou seja, em que tipo de cultura formativa os profissionais estão inseridos.

2. Desenvolvimento

2.1 Concepções de formação

A opção pelo termo *formação contínua* visa romper com uma definição temporal de tipologias de formação — inicial e continuada — que consideramos questionável. Não se trata de continuar um processo iniciado na graduação, mas de compreender que há especificidades em

² Reggio Emilia é uma cidade situada na Itália que tem um modelo de Educação Infantil pública reconhecido mundialmente pela sua qualidade.

cada uma das modalidades e que elas são complementares e inerentes à profissão.

O documento *Referenciais para formação de professores* (Brasil, 1999) explicita que essa formação é considerada inerente à profissão e não apenas uma ação compensatória. A natureza da profissão exige constantes atualizações, bem como um permanente exercício de reflexão.

Em relação aos paradigmas que orientam as diferentes iniciativas de formação contínua, há mudanças em relação à função da formação e à forma como é realizada. Como já abordado anteriormente, a formação, incluindo a contínua, inspirava-se no paradigma dominante da formação acadêmica, denominado por muitos autores como *racionalidade técnica*, mantendo distância do contexto de trabalho dos professores. Esse tipo de formação foi tratado como reciclagem ou capacitação. Pautava-se na ideia de que, oferecendo conteúdos e informações atualizadas, ocorreriam mudanças nas concepções e práticas dos profissionais. Com foco apenas nos aspectos cognitivos individuais, considerando a aprendizagem como processo externo à pessoa, esta abordagem mostrou-se pouco eficiente. Os saberes advindos da experiência profissional eram pouco considerados, e quando o eram, tinham caráter prescritivo, ilustrativo, como exemplos ou contraexemplos. Sua função, muitas vezes, tinha cunho compensatório, sendo necessária para suprir aspectos da má formação anterior. Pouco se reconhecia a formação permanente como parte da natureza do trabalho docente e estratégia de desenvolvimento profissional.

Ao longo do tempo, à medida que o paradigma da racionalidade técnica foi questionado, as bases da formação contínua também foram problematizadas dando lugar a novos construtos, hoje amplamente conhecidos e validados no campo teórico e em implementação progressiva na prática.

Candau (1996), por exemplo, sintetiza os três eixos norteadores da formação, que podem ser considerados consensos na produção teórica: 1) a escola é um lócus privilegiado de formação; 2) todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, bem como o seu reconhecimento e valorização; 3) a forma-

ção deve considerar as demandas específicas das diferentes fases da carreira dos profissionais.

Imbernón (2009) também elenca fundamentos para a estruturação de práticas formativas inovadoras. Defende: 1) a reflexão sobre a prática em contextos determinados; 2) a criação de redes de inovação; 3) a estruturação do currículo da formação a partir da demanda das escolas, de seus projetos; 4) a ruptura com a ideia de atualização e consolidação da reflexão e análise de situações problemáticas que emergem do cotidiano; e 5) o trabalho colaborativo.

Essas ideias orientadoras, presentes na maioria dos trabalhos acadêmicos produzidos na atualidade, já estão amplamente disseminadas no campo dos conceitos e são a base das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015) que corrobora essa concepção e aponta que “a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério” (Brasil, 2015:34).

Nesse sentido, reconhece-se a importância da formação contínua como elemento-chave para a melhoria da qualidade da educação, embora não suficiente, destacando-se a necessidade de um profissional reflexivo, crítico, criativo e sensível, conhecedor das especificidades da educação da primeira infância, como fundamental para a concretização desse objetivo. Ademais, a prática pedagógica e o contexto escolar são o núcleo da formação. Relacionar prática e teoria, a partir da análise das situações vividas e do contexto, é o cerne da formação contínua.

2.2 Desafios na implementação de processos formativos

A formação é, sem dúvida, um aspecto crucial na constituição da profissionalidade docente dos educadores de infância.

A despeito do vasto arcabouço teórico apresentado, na prática, o cenário é múltiplo e reflete tanto o paradigma tecnicista quanto ensaia

inovações que ainda encontram obstáculos para serem concretizadas. As cisões modernas ainda reverberam fortemente nos formadores e, por consequência, nos modelos formativos. Superá-las não é tarefa simples.

O fato é que, no grande guarda-chuva da formação contínua na Educação Infantil, há iniciativas de diferentes naturezas, sendo as secretarias de educação³ as grandes responsáveis pelo planejamento e implementação da formação em serviço, buscando, quando necessário, articulações e parcerias.

No que se refere ao tipo de formação, ainda são raros os exemplos que a estruturam a partir das bases epistemológicas sobre formação explicitadas anteriormente. A formação contínua no lócus da escola é recomendada nos documentos oficiais, mas ainda encontra muitos desafios na sua implementação.

Essa concepção ampliada de formação que aponta para uma nova epistemologia, descrita ao longo deste capítulo, indica que os *percursos formativos* são processos singulares, mediados por uma série de variáveis que incidem direta ou indiretamente na constituição da pessoa/profissional. Há questões de ordem subjetiva, mas também incidem elementos culturais, políticos, organizacionais.

Assim, entre as orientações legais e a sua viabilidade prática, mais uma vez constata-se um hiato. Com limites em relação aos recursos humanos, estruturais e financeiros que possam viabilizar o cumprimento da lei, secretarias municipais buscam arranjos para desenvolver programas ou ações de formação que, muitas vezes, são estruturados em atividades esporádicas, tendo em vista a dificuldade de viabilizar uma formação regular. É importante destacar que o contexto político

³ A LDB que, no seu artigo 67, estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, definindo, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. No artigo 87, § 3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Em relação à educação profissional de modo geral, em seu artigo 40, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias de formação para o trabalho.

desde 2015 não aponta para uma diminuição da distância entre intenção e gesto. A EC/95 que instituiu um novo regime fiscal e limites individualizados para as despesas primárias já apontava para dificuldades dos municípios em manter os serviços, atender às demandas sociais e às metas estabelecidas para o setor. O cenário se agravou nos últimos anos pela ausência de políticas, interrupção de programas e questionamentos sobre o financiamento da educação.

Mais do que nunca, urge pautar o tema da formação contínua dos professores junto aos órgãos municipais de educação para que ofereçam as condições adequadas aos centros de educação infantil e que estes se organizem para que os profissionais construam coletivamente os espaços de reflexão, de estudo e de planejamento. Como sujeitos históricos da sua profissionalidade, poderão atuar também em defesa da garantia de concepções e de políticas que viabilizem a educação de qualidade tão necessária aos profissionais e às crianças e suas famílias.

Nesse sentido, tanto a formação universitária quanto a contínua precisam ser tematizadas, visto que são componentes importantes das histórias de vida dos professores e incidem diretamente naquilo que são. É o que revelam pesquisas como as de Campos (1999), Kramer (2005), Kishimoto (2005) e Gatti (2009, 2010). Formação essa que precisa ser analisada e reconfigurada para que possa atender de fato as demandas da educação brasileira e, mais especificamente, as singularidades da Educação Infantil.

Não há no Brasil, ainda instaurada, uma tradição de formação de “educadores da infância”. Os cursos de pedagogia têm uma abordagem que, em geral, não permite uma formação aprofundada relativa à educação das crianças de quatro e cinco anos, e muito raramente trazem algum aporte sobre a práxis relativa às crianças de até dois anos. Vale ressaltar que a própria identidade da Educação Infantil brasileira é algo recente do ponto de vista histórico. Ela se estabelece como direito na Constituição de 1988, é normatizada pela Lei de Diretrizes de Bases em 1996 e em 2007 é incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em 2009, o Conselho Nacional de Educação promulga as

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que orientam e fundamentam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017. Uma história de apenas 30 anos, portanto, que, por um lado, revela avanços no marco legal e na formulação de políticas a partir de concepções alinhadas à produção teórica contemporânea e, por outro, evidencia o longo percurso a ser feito para vencer a distância entre intenção e gesto.

No que tange aos modelos de formação contínua encontrados nas redes, há diversidade de tipos e de compreensões sobre os propósitos das formações. Em muitos casos, a formação contínua ainda se restringe a uma forma de *garantir* a aplicação de projetos ou sistemas pré-estruturados, cabendo às/aos professoras/es apenas seguir as orientações passadas. Ações “formativas” ligadas aos sistemas apostilados chegam com força nas redes. Diante de um quadro político pouco favorável, de cortes orçamentários que incidem nas políticas públicas, de rupturas no âmbito do MEC em relação a concepções e normativas que foram construídas ao longo dos últimos 30 anos, um número considerável de secretarias municipais de educação tem se rendido às facilidades de sistemas que vendem pacotes que, a um só tempo, prometem resolver vários problemas: precariedade de materiais para as crianças, falta de formação dos professores e monitoramento da aprendizagem. Com isso, simplifica-se a política de formação, que passa a ser delegada e orientada por instituições externas. De tão desprovidas de recursos, essas redes municipais acolhem iniciativas dessa natureza como o caminho mais fácil e/ou mais rápido para a resolução das suas deficiências, para maquiagem cenários complexos, e como forma de oferecer algum subsídio à precariedade dos ambientes escolares, insípidos e carentes, independentemente da “suposta” qualidade que oferecem. Falas como “antes isso do que nada” têm sido frequentes tanto por gestores quanto por muitos professores. Embora esses sistemas vendam a ideia da formação, o que fazem mais se assemelha à aplicação e reprodução de práticas predeterminadas, mais compatíveis com a ideia de treinamento, reciclagem ou capacitação, vinculadas à racionalidade técnica, já tematizada neste capítulo.

Essa constatação produz algumas indagações:

- Por que o marco legal e normativo da educação nacional não é, até hoje, norteador para a oferta de educação pelos diferentes entes da federação?
- Em que medida a formação inicial oferece elementos para que os profissionais exerçam com autonomia a sua função?
- Por que esse tipo de “formação” e de material pedagógico prescritivo e distanciado das referências curriculares nacionais ainda tem adesão por tantas redes e profissionais?
- Que concepção esses profissionais têm de formação para se submeterem a ações “formativas” prescritivas, que desconsideram seu protagonismo profissional e oferecem meros modelos a serem seguidos?

2.3 Caminhos para a recriação da docência

Refletindo sobre os desafios e questões colocadas, reafirma-se a formação como variável determinante para a melhoria da qualidade da educação, mormente na Educação Infantil. Em primeiro lugar, é imperioso que haja processos formativos voltados para as especificidades do desenvolvimento infantil na faixa de zero a cinco anos, abordando aspectos da sociologia, psicologia, antropologia, da educação e da cultura da infância.

Além disso, este processo formativo precisa estar alicerçado na mesma lógica, valores e atitudes que se espera que o/a professor/a tenha na sua relação com as crianças. Para isso, requer uma lógica formativa alinhada aos aportes das pedagogias participativas, também denominadas Pedagogia(s) da Infância⁴ (Oliveira-Formosinho, 2008,

⁴ Estão presentes nas concepções defendidas por Dewey, Froebel, Freinet, Bruner, Malaguzzi, Formosinho e Oliveira-Formosinho, alicerçadas nos direitos das crianças, nas suas competências, nas suas múltiplas linguagens, e fundamentam uma ação pedagógica dialógica, democrática, baseada em contextos educativos estruturados

Kishimoto, 2005), que defendem a criança como ser partícipe e não à espera de participação. É inquestionável que se as/os professoras/es experimentarem uma “pedagogia da participação” em seus percursos formativos será muito mais possível que possam levar abordagem para suas práticas, *tornando-se* professoras/es que fundam uma nova (rel)ação pedagógica. Ou seja, é fundamental que as estratégias formativas utilizadas privilegiem a dialogicidade, a reflexão colaborativa e que o/a formador/a possa cumprir um importante papel de parceiro mais experiente, não na função transmissiva, mas no lugar de quem conduz um processo de aprofundamento conceitual, análise e fundamentação das práticas e ampliação do repertório docente. Neste sentido, estratégias de tematização de prática são extremamente potentes, pois promovem a análise de práticas por meio de vídeos, produções das crianças, documentações pedagógicas, planos de atividades.

Por considerar os profissionais sujeitos ativos, que aprendem por meio de situações em que se sintam envolvidos, construindo sentidos e desenvolvendo o saber sensível, este modelo formativo também privilegia a aprendizagem por experiência. Se, por exemplo, espera-se que os profissionais reconheçam a importância das experimentações com materiais naturais para o desenvolvimento das crianças, é fundamental que o processo formativo não se restrinja às conceitualizações sobre o tema, mas que promova experiências com esses materiais, a fim de que os/as professores/as possam sentir a potência das diferentes texturas, cheiros, cores, formas e as múltiplas possibilidades de manipulação e exploração de ciclos de vida etc.

Este exemplo se aplica a muitos outros conhecimentos fundamentais para um profissional especialista na primeira infância, como a relação do adulto com o brincar. Muitas vezes, é a formação que restabelece o contato com o brincar. Temos gerações profissionais que

a partir de experiências de vida. As pedagogias participativas se contrapõem à pedagogia transmissiva e convocam ao fortalecimento de uma práxis participativa. O objetivo assumido por esta racionalidade é a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, quer sejam as que elas obtêm individual e autonomamente, quer sejam as mediadas pelos adultos.

perderam o contato com o brincar ao longo da vida. Como poderão ser brincantes apenas lendo sobre a importância da brincadeira na vida das crianças? A tese de doutorado de Fortuna (2011), que versa sobre essa questão, aponta que não foi somente no passado que os professores pesquisados por ela tiveram oportunidades significativas de brincar, mas que o fizeram também ao longo da sua formação. Os professores que brincam, o fazem porque continuam a aprender a brincar e reconhecem o lugar do brincar em suas próprias vidas. Eles brincam em suas práticas pedagógicas precisamente porque a brincadeira atravessa longitudinalmente suas vidas e este repertório de brincadeiras e o prazer de brincar advêm, também, de um processo formativo brincante. Se o processo formativo é o ato de *tornar-se*, um elemento fundamental na profissionalidade dos profissionais da primeira infância é este componente lúdico, brincante, sensível. Reconhecendo, restaurando, reconstruindo, mas sempre exercitando o ser brincante, o brincar desde dentro.

É importante situar no tempo a escrita deste capítulo: o ano de 2020 foi atravessado pela existência da pandemia da Covid-19. Uma experiência sem precedentes para todas as pessoas: a velocidade de propagação, o desconhecimento do funcionamento do vírus, o impacto dos números de infectados e de óbitos obrigaram os países a estabelecerem medidas de confinamento e suspensão de atividades, à exceção dos serviços básicos para manutenção da vida: saúde e alimentação entre eles. Por paradoxal que pareça, o fechamento das escolas e a percepção de que não seria possível manter alguns dos parâmetros da organização escolar a exemplo de número de crianças, adolescentes e jovens por sala, horários extensos de atividades em sala de aula, prédios com pouca ou nenhuma área externa, são elementos que colocam em suspenso as referências sobre a organização e o funcionamento da instituição escolar.

Fechar as escolas, conviver com as incertezas deste momento e pensar sobre o momento de reabrir obrigam a refletir sobre o que era oferecido às crianças e às famílias e sobre as condições de trabalho dos profissionais. As desigualdades históricas e os desafios da educação

pública no Brasil, que como política pública de atendimento a um direito básico é muito recente e, portanto, ainda por ser reconhecida e valorizada pela sociedade, trazem à tona questões sobre quando, como, para quê e para quem abrir as escolas; será que retornar àquela escola é o que se deseja? Como acolher crianças, profissionais e famílias vindos de uma experiência tão desafiadora? O que se aprendeu nesse período sobre a instituição de educação infantil como equipamento básico para o pleno desenvolvimento humano? Sobre a necessidade imperiosa de uma relação dialógica e acolhedora entre a família e a escola? Sobre a necessidade de pensar a educação infantil como espaço de articulação de diferentes setores: saúde, proteção, segurança, cultura, lazer? Sobre as diversas possibilidades de agrupamentos, de uso de espaços e materiais? Sobre diferentes formas de organizar rotinas e procedimentos? Sobre a fundamental relação do cuidar e do educar? Enfim, como afirmar a Educação Infantil como um elemento fundamental para a formação de sujeitos curiosos, abertos, solidários? Essas questões demandam que se avance na prática de conceitos e princípios já estabelecidos nos documentos: gestão democrática, escuta de todos que participam da vida escolar, organização de espaços saudáveis, seguros e estimulantes para as crianças, rotinas flexíveis centradas na criança como sujeito de direitos e que favoreçam seu pleno desenvolvimento, agrupamentos variados e compatíveis com as necessidades de atenção e interação entre crianças e adultos, comunicação permanente e atenciosa entre escola e família entendendo a importância da parceria para a educação infantil, diálogo com a comunidade do entorno de forma a que os saberes e costumes locais sejam valorizados e integrem as propostas pedagógicas.

Em síntese, o que este momento oferece é a oportunidade de fortalecer a defesa e a prática de um processo formativo comprometido com a práxis e o cotidiano institucional, e uma formação contínua centrada nos processos de fundamentação e reflexão das práticas e, portanto, com um currículo que emerge do ambiente institucional, com foco nos sujeitos, nas relações, nos contextos, nos materiais e nas rotinas, ou seja, no ambiente educacional e na comunidade.

Conclusão

Neste capítulo, argumentamos em defesa da formação dos professores de Educação Infantil, inicial e contínua, como elemento fundamental para a oferta de serviço de qualidade. A defesa da formação contínua centrada na análise e reflexão da prática como elemento constituidor e fundamental para a consolidação de uma profissionalidade docente sintonizada ao que alguns teóricos denominam de *lógica da infância*, que é sustentada pela ideia de que as crianças “são especialistas em suas próprias vidas” (Haddad, 2013:347, apud Jensen, 2011).

Pressupõe um profissional que construiu uma imagem da criança como um sujeito que brinca, interage e participa ativamente na ampliação e construção do seu repertório cultural. A interação entre as crianças e os adultos acontece por comunicações dialógicas. Entretanto, esta construção não está posta, visto que, na realidade brasileira, como já discorrido, há muitas fragilidades nos processos formativos, tanto inicial quanto contínua, como na própria construção da identidade da Educação Infantil, ainda muito alicerçada no modelo transmissivo que rege as demais etapas da Educação Básica.

Entretanto, os riscos inerentes a tal proposição são os que estão presentes desde sempre, mas agravados desde 2015: um pacto federativo que não se concretiza na prática e pelo qual o ente mais frágil — que é o município — arca com a maior parte dos serviços à população, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; a dificuldade de traduzir no orçamento e nos planos de governo a suposta prioridade da educação como política de Estado; os interesses corporativos se sobrepondo às concepções já consolidadas mundialmente, como o caso dos apostilados e livros didáticos para as crianças pequenas. Tais riscos exigem que, além da fundamentação teórica, os educadores permaneçam como militantes da causa até que as intenções se transformem efetivamente em gestos concretos e coerentes com uma concepção de qualidade na Educação Infantil, que vem sendo pautada desde as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009).

Aliado aos processos formativos de perspectiva reflexiva, urge associar processos de acompanhamento dos impactos desta formação nas práticas pedagógicas, visto que a formação vincula-se ao desenvolvimento profissional, e este deve estar comprometido com a alteridade, ou seja, de que o direito docente de desenvolver-se reverbera no direito das crianças de crescer em espaços que geram bem-estar e aprendizagens de diferentes naturezas, como preconizam os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC (Brasil, 2018). Não obstante, há que se garantir os recursos necessários para que haja espaços adequados, recursos humanos valorizados e materiais que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O compromisso com uma docência digna para os profissionais e uma educação de qualidade para as crianças pequenas convida à reflexão sobre a qualidade das experiências que estes sujeitos vivenciam nos seus processos formativos e nos convoca para um comprometimento com as mudanças necessárias para uma educação de qualidade na primeira infância, tanto no campo pessoal/profissional, quanto no campo da formação e das políticas públicas.

Assim como as crianças têm 100 linguagens, como poetizou Malaguzzi (1999), os adultos também as têm e os processos formativos devem, primordialmente, acolher e potencializar cada uma delas. Parafraseando o belo poema “As cem linguagens da criança”:

As cem linguagens do adulto

Adultos também são feitos de cem.
 Cem mãos, cem pensamentos, cem experiências
 Cem modos de pensar, sentir, se expressar.
 Cem modos de escutar
 Cem modos de amar.
 Cem mundos para descobrir
 Cem mundos para inventar
 Cem mundos para sonhar.
 Os adultos têm cem linguagens

(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhes noventa e nove.
A escola, a formação
lhes separam a cabeça do corpo
o sensível do inteligível
o lúdico do sério.
Dizem-lhe:
De pensar sem emoção
De saber sem experimentar
De reproduzir e não criar
De compreender sem alegrias.
Dizem-lhe:
De ir pra escola só pra ensinar.
E de cem,
Roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe que das cem
Um são mais, outras, menos.
Dizem-lhe:
Que as cem não existem
Mas o adulto (re)conectado à criança sabe:
Ao contrário, as cem existem!

Mônica Samia

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article. Acesso: 2 jul. 2020.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.
- _____. *Parecer CNE/CP n. 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 126-142.
- CANAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.
- CARVALHO, Maria Inez da S. de Souza; SAMIA, Mônica M. Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Rev. Saber & Educar*, n. 21, dez. 2016, p. 40-49. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206>. Acesso em: 15 maio 2020.
- CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. *Revista da Faeeba — Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159-168.
- FORTUNA, T. R. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica*. Tese (doutorado em educação) — Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1.355-1.379.
- _____. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2009.
- HADDAD, L. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações

- livres. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, a. XV, v. 16, n. 17, jan./dez. 2009, p. 85-104. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/322/357>. Acesso: 22 jun. 2020.
- _____. Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais. *R. Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, mai./ago. 2013, p. 341-359.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 3, set./dez. 2005, p. 181-193.
- KRAMER, Sônia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- SAMIA, Mônica M. A cultura da escola e a formação dos professores. *Revista Pátio* (On-line), v. 39, 2007. Disponível em: www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo_conteudo.aspx?id=45.
- _____. *Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil*. Tese (doutorado em educação) — Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

_____. Saberes, sabores e dissabores de professores em tempos de mudança. *Rev. Ateliê*, a. III, n. 4, fev. 2010, p. 12-20.

_____. Singularidades na constituição da profissionalidade das professoras de educação infantil. *Poiésis — Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, s.l., v. 12, n. 21, jul. 2018, p. 113-134. Disponível em: www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5901. Acesso em: 15 jun. 2020.

Sobre a necessidade de políticas sistêmicas e coerentes na implementação da Base Nacional Comum Curricular da etapa da Educação Infantil

Beatriz Ferraz

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), promulgada em 2017, foi fruto de um processo de discussões e contribuições de diversas entidades representando os diferentes segmentos da Educação Básica em suas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros.

No que tange à etapa da Educação Infantil (EI), podemos dizer que o processo de construção da BNCC, envolvendo sua estrutura e abordagem curricular, inclui um movimento anterior de discussões e decisões representadas no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) (Brasil, 2009). A BNCC-EI reforça as concepções de criança e currículo expressas nas DCNEI e formula uma proposta de arranjo curricular organizada em campos de experiências em consonância com os artigos 8º e 9º das DCNEI.

A construção coletiva dos dois documentos implicou decisões realizadas a partir de perguntas políticas essenciais. Juntos, expressam um consenso para responder a questões como: qual a imagem de criança que nossa sociedade tem?; qual o objetivo da Educação Infantil?; quais seus valores, concepções e conceitos?; qual a compreensão em torno de currículo, de aprendizagem e de ensino a partir desta imagem de criança e desta concepção de Educação Infantil?

Peter Moss¹ afirma que a Educação Infantil é uma prática que requer uma política democrática de educação. Citando Mouffe (2017, apud Moss, 2019), Moss caracteriza o termo político como um processo que envolve escolhas entre diferentes alternativas possíveis e quase sempre conflitantes para responder a perguntas em torno de questões de interesse público e do bem comum.

O conceito apresentado por Moss será o fio condutor das reflexões que gostaria de fazer neste capítulo que traz como questão central a seguinte pergunta: se entendemos a BNCC como fruto de um processo de discussões nas quais buscou-se responder questões do interesse público e do bem comum, como podemos garantir que esse processo mantenha sua essência de uma política democrática de educação na sua implementação?

Parte-se do entendimento de que é fundamental que o processo de reflexão que levou às definições expressas nas DCNEI e na BNCC possa se dar em todas as instâncias, caminhando do marco para o micro e do micro para o macro. Uma vez o processo estabelecido na esfera nacional, é preciso que as outras esferas possam fazê-lo à luz das escolhas feitas pelo país.

2. A importância de práticas democráticas, de coerência sistêmica e normativa no processo de implementação da BNCC

Uma vez promulgada a BNCC, houve o movimento de elaboração de currículos de referência dos estados. A construção desses currículos deveria envolver a participação dos municípios visando estabelecer nessa dimensão mais macro as opções que pudessem representar o território. O Ministério da Educação, por meio do Programa ProBNCC, propôs

¹ Informações coletadas a partir da participação do autor no Seminário Internacional da Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho, 2018. Palestra com o título: Educação como prática política e a relação entre política macro e micro. Para aprofundamento nesta ideia, o autor indicou na mesma ocasião o livro: Moss (2013).

um modelo de governança e estabeleceu prazos para esse processo. O envolvimento de todos os estados e de boa parte dos municípios brasileiros pode ser interpretado como um aspecto muito positivo do Programa que fortaleceu um efetivo regime de colaboração entre os entes federados. Por outro lado, o tempo foi curto, a condição de envolvimento de diferentes entidades educacionais ficou prejudicada e não houve o envolvimento dos pais e comunidade familiar nesse processo. Especificamente considerando a etapa da EI, podemos afirmar que a pouca história de colaboração entre os entes no que se refere às discussões desta etapa também trouxe desafios para que houvesse uma efetiva colaboração entre atores especialistas na área da Educação Infantil e, somados à pressão pelo tempo, poucos espaços coletivos para discussões e construção conjunta do texto.

Ainda assim, para o Brasil, ter como resultado de um regime de colaboração a construção de currículos em todos os estados envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pode ser compreendida como uma importante conquista da Educação Básica.

Porém, sabemos que esse processo ainda tem muito o que caminhar para chegar nas escolas e principalmente para garantir a todas as crianças do Brasil seus direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os municípios ainda têm o desafio de refletir sobre seus currículos à luz do currículo estadual e as instituições de EI também precisam se engajar na revisão de seus Projetos Políticos Pedagógicos e de sua Proposta Curricular. Nessa trajetória, que ainda segue seu rumo, as reflexões e consensos obtidos são fundamentais.

Há dimensões que são específicas do município e/ou da escola que devem considerar um diálogo direto com a realidade sociocultural das crianças, suas famílias e a comunidade, e também com suas riquezas materiais e culturais. Criar condições para que essas dimensões possam ser discutidas, envolvendo esses novos atores, é fundamental para que o exercício de prática democrática, de empoderamento e transformação aconteça no território no qual a criança está e inclua todos em um processo de ressignificação de representações, conceitos e práticas.

Um processo como esse envolve, necessariamente, um contexto de formação continuada no ambiente escolar e deve ser pensado a longo prazo. Todo o território precisa ser envolvido na reflexão e busca de consenso na construção de seu Projeto de Educação, refletindo e decidindo sobre suas escolhas curriculares revisando e/ou construindo a Proposta Curricular da instituição.

Currículos, projetos políticos pedagógicos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento da prática pedagógica são ferramentas importantes para potencializar, junto com um processo de formação continuada, transformações no cotidiano e nas práticas pedagógicas. Para tanto, é importante que essas ferramentas sejam coerentes entre si e fruto de um processo democrático. As equipes da gestão escolar, bem como as equipes das Secretarias de Educação, também precisam revisar suas práticas e seus documentos de acompanhamento da qualidade da oferta e das práticas pedagógicas das escolas.

A abordagem curricular da BNCC, quando incorporada aos currículos estaduais e/ou locais, passa a ser um poderoso instrumento para apoiar o professor em suas práticas intencionais. A organização por campos de experiências coloca ênfase em um planejamento curricular centrado na aprendizagem, engajando o professor a refletir sobre as diferentes estratégias de apoio à aprendizagem para que cada criança possa aprender cada vez mais e melhor.

Essa forma de considerar a intencionalidade pedagógica convida o professor para revisar seu papel no processo de aprendizagem das crianças. Ele é um parceiro que apoia as crianças em suas aprendizagens equilibrando contextos em que elas escolhem suas atividades e ações com contextos nos quais atua como andaime contribuindo para que possam fazer relações e conexões para suas descobertas e construção de novos conhecimentos.

Esse novo olhar para o papel do professor em consonância com a abordagem curricular organizada por campos de experiências traz consigo a necessidade de que os documentos e ferramentas que apoiam seu planejamento e sua ação também sejam revisados. É preciso rever a documentação pedagógica das escolas e também das

Secretarias de Educação de forma que os professores possam considerar seus planejamentos a partir das crianças, de seus interesses, experiências, saberes e de seus direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As DCNEI e a BNCC-EI compreendem a documentação pedagógica como diferentes tipos de registros que são construídos no cotidiano junto com as crianças, que apoiam os professores a criar condições para uma melhor análise de suas tomadas de decisões, para desenvolver estratégias que auxiliem as aprendizagens das crianças e para criar meios de aproximar famílias e a comunidade fortalecendo parcerias e a complementaridade no processo educacional. A documentação pedagógica também pode apoiar as crianças em seus processos de aprendizagem na medida em que as engaja em uma narrativa participativa que constrói uma memória de suas vivências, apoia processos reflexivos e aprendizados coletivos.

O conjunto dessa documentação pedagógica deve ganhar valor e ser considerado parte dos instrumentos que permite o acompanhamento da gestão escolar e das Secretarias de Educação sobre a qualidade da Educação Infantil e das práticas pedagógicas promotoras dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para que essa engrenagem toda possa funcionar de forma harmônica alcançando sucesso em seu processo de transformação, é importante que as demais políticas e projetos que apoiam e fortalecem o processo de implementação da BNCC também sejam coerentes com toda essa reflexão.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (Resolução CNE/CP 2/2019) estabelecem um conjunto de competências, organizadas em três dimensões — conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional — a serem garantidas aos estudantes, incluindo as necessidades formativas identificadas a partir da BNCC. Espera-se que os cursos de formação inicial possam revisar suas Matrizes Curriculares valorizando a identidade da etapa da EI, os direitos das crianças, a abordagem da BNCC e o papel polivalente do professor nessa etapa da Educação Básica.

O mesmo movimento de alinhamento aos valores, conceitos, concepções e abordagem curricular da BNCC-EI deveria estar presente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No ano de 2019, o Edital do PNLD incorporou obras de apoio ao professor e obras de literatura para a Educação Infantil indicando que elas pudessem apoiar o professor no processo de implementação da BNCC para esta etapa. Porém, o último Edital, lançado em maio de 2020, PNLD 2022, não seguiu a mesma linha. No conjunto de objetos propostos, o edital inclui um livro para o estudante, o que por si só é incoerente com uma abordagem curricular centrada nas experiências das crianças, e, ainda, condicionou o desenvolvimento do conteúdo de todos os objetos à Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019, pelo Ministério de Educação.

O PNLD é um programa de extrema relevância pois tem o potencial de chegar a todas as escolas públicas do Brasil e poderia apoiar os professores no planejamento de suas práticas pedagógicas junto às crianças orientando a organização de contextos de aprendizagens ricos em interações e brincadeiras, como também garantindo materiais que promovam seus direitos e contribuam para suas aprendizagens, como os livros de literatura e brinquedos.

Para finalizar, chamo atenção para as políticas de avaliação. No Brasil, a etapa da Educação Infantil não possui uma proposta nacional de avaliação da qualidade, ainda que ela esteja prevista em diferentes legislações e documentos oficiais. O Ministério da Educação, em 2018, lançou a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. O documento foi elaborado por diferentes atores e, em seu processo de revisão, buscou considerar os avanços promulgados nas legislações vigentes e o alinhamento à BNCC-EI. Espera-se que a proposta nacional de avaliação da qualidade da Educação Infantil também promova esse alinhamento, contribuindo para a qualidade do processo de implementação da BNCC e criando as condições necessárias para que todos os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças em nosso país sejam garantidos.

3. Conclusão

A intenção das reflexões e apontamentos trazidos por este capítulo é de contribuir para que o Brasil possa avançar rumo a práticas cada vez mais democráticas na Educação Infantil. Sabemos que apesar de o Brasil ter tido avanços sistêmicos e normativos para melhorar a oferta da Educação Infantil, elaborando padrões nacionais de qualidade, Diretrizes Curriculares Nacionais, construindo uma Base Nacional Comum Curricular envolvendo a etapa da Educação Infantil e com uma abordagem inovadora e pautada em evidências, ainda há uma grande defasagem entre essas iniciativas e seu cumprimento. É preciso que todos os atores envolvidos na responsabilidade de garantir os direitos das crianças se engajem ativamente nas reflexões e formulações de soluções para o alcance das transformações necessárias no cotidiano e nas práticas pedagógicas de forma a criar condições para que todas as crianças possam alcançar seu pleno potencial, ter experiências ricas e plurais, aprender e se desenvolver integralmente.

Vale destacar, em função do contexto mundial que estamos vivendo com a Pandemia da Covid-19, que as decisões, as políticas e os projetos a serem desenvolvidos com a intenção de criar condições para que as crianças possam continuar aprendendo e se desenvolvendo também precisam demonstrar coerência sistêmica e normativa. A etapa da infância tem especificidades que precisam ser respeitadas quando se aborda a possibilidade de um ensino híbrido na Educação Infantil.

Além do uso de telas não ser indicado para bebês e crianças pequenas, a natureza de suas aprendizagens está atrelada a experiências do cotidiano que valorizam a cultura da infância e também a contextos promotores de interações de qualidades com outras crianças e adultos em um ambiente seguro e acolhedor. As pesquisas da neurociência vêm comprovando que nos primeiros anos de vidas as crianças aprendem e se desenvolvem com grande velocidade. Porém essa conquista depende de contextos positivos tanto de qualidade da experiência como também de qualidade de interação e ambiente. As instituições de Educação Infantil estão organizadas para acolher e promover a apren-

dizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de professores que são especialistas e desenvolvem, junto com as crianças, contextos de aprendizagem nos quais atuam como mediador e apoiador. A escola é um ambiente de características coletivas e a natureza das experiências que lá são proporcionadas às crianças não é a mesma que acontece no ambiente familiar.

Uma ação que atente para esses fatores é fundamental para o desenho de intervenções junto às crianças e seus familiares em períodos de isolamento social. Famílias, crianças e professores precisam de apoio para passar por esse período. São muitas as experiências que as crianças vivem em casa, em suas relações com os familiares, em seus cotidianos com irmãos ou mesmo primos, e é preciso que as escolas ajudem as famílias a compreender a importância destas experiências no desenvolvimento de seus filhos. Também é fundamental que as famílias possam receber auxílio por meio de diferentes setores para garantir que possam, na relação com as escolas, buscar tentar criar, em casa, as condições necessárias para que essas experiências possam ser positivas.

Para as crianças pequenas, que ainda podem contar com os benefícios de uma interação on-line com seus colegas e mediadas pelo professor, é muito importante que tenham as condições para esse acesso, seja considerando os recursos tecnológicos, seja considerando o apoio indireto de seus familiares que continua sendo necessário.

Por fim, termino este capítulo ressaltando que, diante dos dados e análise aqui tratados, é possível afirmar que a importância da garantia do direito das crianças e de seus familiares de ter acesso a uma Educação Infantil pública de qualidade considerando os benefícios para suas aprendizagens e desenvolvimento é inquestionável. Nesse contexto, qualquer política, projeto ou iniciativa neste período de pandemia deveria considerar a educação escolar como uma necessidade essencial e, portanto, a ser priorizada em todas as decisões, seja de natureza econômica ou social. Uma decisão dessa natureza representa coerência sistêmica e normativa com uma sociedade que entende e valoriza a importância da educação para o alcance do desenvolvimento pleno e integral das crianças.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- ECEC. *Encouraging quality in early childhood education and care*. Disponível em: www.oecd.org/education/school/48483409.pdf. Acesso em: 2 mai. 2020.
- EDWARDS, C.; GANDINI, G. F. (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- GAVIÃO, A.T. et al. *Documentação pedagógica: caminhos para a continuidade e identidade da escola*. Jundiaí: In House, 2019.
- Moss, P. In: *Documentação pedagógica: caminhos para a continuidade e identidade da escola*. Jundiaí: Ed. In House, 2019, p. 55-73.
- MOSS, P. *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*. Londres: Routledge, 2013.
- SANTOS, Daniel. *Investigações do efeito e qualidade da educação infantil sobre o desempenho educacional das crianças a partir de dados nacionais*. Ribeirão Preto: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, 2015. Manuscrito.

Caminhos da avaliação da Educação Infantil no Brasil

Beatriz Abuchaim

1. Introdução: Educação Infantil e qualidade

Pouco se sabe sobre a qualidade do atendimento realizado em creches e pré-escolas no país. Dados coletados pelo Censo Escolar refletem aspectos de infraestrutura predial e de recursos humanos, mas não há indicadores nacionais relacionados com a qualidade da prática pedagógica realizada ou com a aprendizagem das crianças.

Explorando o Censo Escolar, conclui-se que muitas escolas de educação infantil das redes municipais não possuem infraestrutura adequada. Somente 41,2% das unidades contam com banheiro adaptado para crianças pequenas, além de apenas 33,2% terem parque infantil e 28,9% área verde. Materiais essenciais para a prática pedagógica na educação infantil estão longe de estar disponíveis na maioria das escolas municipais. Por exemplo: apenas 57,1% possuem brinquedos e 25% dispõem de materiais para atividades culturais e artísticas (Brasil, 2020).

Já em relação à formação dos professores, temos a maioria (76,3%) com curso superior completo. Porém, esse percentual ainda está abaixo das outras etapas da educação básica; a título de ilustração, dos docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 84,1% têm curso superior, contra 91,3% dos docentes dos Anos Finais (Brasil, 2020).

Estudos¹ realizados em amostras reduzidas de unidades apontam para cenários desfavoráveis. Faltam condições de trabalho adequadas

¹ Santos (2014); Oliveira (2011); Campos, Fullgraff e Wiggers (2006); Campos et al. (2012).

para os docentes, incluindo questões relativas à escassez de recursos materiais (brinquedos, livros, materiais de artes), prédios inapropriados para a educação infantil (seja pela inadequação da planta, seja por falta de manutenção adequada), ausência de momentos de planejamento e formação para os docentes, número elevado de crianças em relação ao de adultos, entre outros aspectos.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas a pedido do Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, avaliou 147 unidades em seis capitais brasileiras. Foram aplicadas escalas de avaliação de ambientes de educação infantil (Iters-R e Ecers-R) (Harms, Clifford e Cryer, 2005, 2006) que se caracterizam por ser roteiros de observação, que reúnem sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio ou Falar e Compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa; e Pais e equipe). A qualidade da educação infantil nas unidades pesquisadas foi, em média, insatisfatória. Por exemplo, a subescala Atividades recebeu a pior pontuação, correspondente a um nível de qualidade inadequado, conforme a classificação adotada nas escalas. Essa subescala avalia justamente a presença e o uso pedagógico de materiais e brinquedos nas salas observadas, considerando sua quantidade, adequação à faixa etária, variedade e tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças (Campos et al., 2010).

Barros (2011) demonstrou a importância da qualidade da creche no desenvolvimento das crianças. Em pesquisa que avaliou a qualidade de 100 creches e o desenvolvimento de 500 crianças no município do Rio de Janeiro, foi constatado que crianças matriculadas em creches de melhor qualidade se desenvolvem mais que aquelas matriculadas em creches de baixa qualidade. As creches foram avaliadas levando em consideração as seguintes dimensões: i) infraestrutura; ii) saúde e saneamento; iii) atividades e estrutura do programa; iv) recursos humanos; e v) pais e relações comunitárias.

Se, por um lado, não há estudos nacionais representativos da qualidade de creches e pré-escolas, por outro, essas instituições têm se expandido e ganhado força em nossa sociedade. Dados do Censo

Escolar mostram que entre os anos de 2015 a 2019, as matrículas na educação infantil cresceram 12,6%, chegando ao atendimento de quase 9 milhões de crianças, e as redes municipais atendem 71% das crianças da educação infantil. Nesse contexto, entende-se que o compromisso dos gestores públicos não deve estar focado apenas na abertura de vagas, mas necessita incluir a qualidade do atendimento dado. Faz-se necessário desenhar processos avaliativos que informem os gestores e profissionais da educação sobre os desafios da qualidade da educação infantil, sendo essa discussão o foco do presente capítulo.

2. Avaliação como garantia de qualidade

O Plano Nacional de Educação (2014-24) prevê, na estratégia 1.6 da meta 1, a implementação da avaliação da educação infantil, a partir de 2015. O Ministério da Educação, já antes do estabelecimento do Plano, entre 2011 e 2013, constituiu um grupo de trabalho, com representantes governamentais e não governamentais, para elaborar uma política nacional de avaliação da Educação Infantil. Os trabalhos desenvolvidos foram apresentados no documento “Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”. Tal documento deveria servir de base para o Inep construir, na época, a chamada Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei). Após a constituição de novo grupo de trabalho pelo MEC e Inep em 2017-18, chegou-se a uma matriz para avaliação da educação infantil, que continha os seguintes eixos: 1. atendimento escolar (infraestrutura, materiais, acesso e oferta); 2. investimento (financiamento); 3. profissionais da educação (formação, condições de trabalho e de emprego); 4. gestão (sistema e escola); e 5. equidade (contexto e intersetorialidade). A avaliação teria como foco a instituição de educação infantil e a gestão municipal. Os dados seriam obtidos por meio de autodeclaração, via questionários, para gestores municipais, professores e diretores.

Em 2019, por meio da Portaria/Inep nº 366/2019, ficou definido que a educação infantil faria parte do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb) naquele ano, porém por meio de estudo-piloto ainda, para teste e aprimoramento dos instrumentos, sem divulgação de resultados. É provável que se tenha que esperar até a próxima coleta do Saeb em 2021 para se ter acesso aos dados de educação infantil. Por essa morosidade, e o não cumprimento da meta do PNE, pode-se supor uma falta de priorização da educação infantil, quando comparada às outras etapas da Educação Básica.

O Inep divulgou na Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que “a Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva”. As demais avaliações do Saeb (que focam Ensinos Fundamental e Médio) voltam-se sobretudo para o desempenho dos alunos em testes padronizados. Diferenciando-se desse enfoque, há uma tendência na área da Educação Infantil a afirmar que a avaliação das crianças deve ocorrer de forma contextualizada sendo realizada no cotidiano da instituição, sem o intuito de comparar as crianças entre elas. Isso está afirmado no documento de 2012 do GT que construiu subsídios para o Inep elaborar a avaliação da educação infantil. O documento afirma que a avaliação da educação infantil difere dos sistemas de avaliação das demais etapas da educação básica, uma vez que está voltada para as redes e o funcionamento das unidades e não para a aprendizagem das crianças. “As avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com avaliação da educação infantil” (Brasil, 2012:13).

Não parece fazer sentido, realmente, uma avaliação em larga escala de crianças na educação infantil, uma vez que os resultados ajudariam pouco a vislumbrar claramente o que deve ser aprimorado nos ambientes de aprendizagens, bem como nas práticas de professores e na gestão escolar e das redes, para que se obtenha uma boa qualidade de atendimento. Por outro lado, a matriz de avaliação e o modo de coleta de dados, por questionário autodeclaratórios, propostos pelo Inep, excluem a avaliação externa dos processos pedagógicos, o que acaba por dizer pouco sobre o que de fato ocorre em creches e pré-escolas para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nota-se que essa matriz de avaliação foi cuidadosamente alinhada com documentos nacionais que explicitavam critérios do que seria um atendimento de qualidade na educação infantil, a saber: *Indicadores da qualidade na educação infantil* (Brasil, 2009); *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (Brasil, 2006a); *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Brasil, 2006b), documentos que foram revisados e compilados no documento *Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil* (Brasil, 2018). Também os documentos que tratam sobre currículo na Educação Infantil estabelecem o que seria uma prática pedagógica de qualidade, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (2010) e a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017).

Todos esses documentos endossam um conceito de qualidade baseado em premissas comuns, que geralmente se mostram alinhadas com documentos oficiais de educação infantil de outros países. Para citar algumas premissas:

1. A qualidade na educação infantil depende de várias instâncias responsáveis (desde os governos federal, estadual, municipal, passando pela gestão das unidades escolares e se estendendo aos profissionais que nela atuam).
2. A qualidade é construída em cada contexto, localmente, por meio de relações que envolvem agentes da educação, de outros setores, como saúde e assistência social, bem como famílias, crianças e comunidades.
3. A qualidade passa pela garantia dos direitos de todas as crianças, de forma equânime, ao desenvolvimento integral e às aprendizagens significativas e contextualizadas ao longo da primeira infância.
4. A qualidade engloba práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, imaginação e aquisição de conhecimentos da criança, por meio de interações positivas e lúdicas.
5. A qualidade requer que os adultos escutem ativamente as crianças, seus interesses e necessidades, de modo que o currículo seja implementado tendo elas como agentes centrais.

6. A qualidade é assegurada por meio de experiências no contexto da educação infantil que expressem a intencionalidade pedagógica do professor, as expressões e manifestações das crianças e a integração de diversas áreas do conhecimento.
7. A qualidade só pode ser obtida com profissionais com formação inicial adequada e com oportunidades para aprimorar seus conhecimentos por meio de processos de formação em serviço.
8. A qualidade diz respeito também a bens materiais adequados, prédios com áreas internas e externas adaptadas para o atendimento de bebês e crianças pequenas e equipados com materiais, livros e brinquedos que favoreçam a prática pedagógica.
9. A qualidade está relacionada com a valorização da carreira docente, com condições de emprego e trabalho dignas para os profissionais da educação infantil.
10. A qualidade só pode ser alcançada por meio de gestão democrática da unidade, em que diretor e coordenador pedagógico sejam promotores da participação ativa de toda a comunidade escolar nas práticas realizadas na unidade.

Tendo em vista essas concepções de qualidade acordadas em documentos nacionais e a ausência por hora de uma avaliação nacional que permita um mínimo retrato sistematizado da qualidade na educação infantil, serão discutidos a seguir os possíveis caminhos para se avaliar a qualidade da educação infantil.

2.1 Questões sobre a avaliação da qualidade da educação infantil

A primeira questão a se fazer é “o que avaliar?”, dentro das diversas dimensões já expostas do que é qualidade na educação infantil. É importante destacar que o que será avaliado deve necessariamente estar em consonância com as premissas da legislação vigente e dos documentos norteadores do currículo, tendo como subsídio essencial

a BNCC. Pensando em algumas categorias possíveis de coleta e análise de dados, pode-se elaborar a seguinte divisão:

Acesso a creches e pré-escolas: não é possível falar em qualidade de educação infantil sem dimensionar a equidade no acesso, uma vez que ela representa um direito constitucional de todas as crianças brasileiras.

A meta 1 do Plano Nacional de Educação previa que, até 2016, 100% da população de quatro e cinco anos estivesse matriculada em pré-escolas e estabelece que, até 2024, 50% da população de zero a três anos esteja frequentando creches. Faz-se necessário monitorar esses percentuais, que atualmente se encontravam na casa de 94% e 35%, respectivamente, em 2018, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). É interessante na avaliação do acesso incluir análises que lancem luz sobre a desigualdade social na frequência à Educação Infantil, pois há uma tendência de crianças provenientes das parcelas mais vulneráveis da população e não brancas terem menos acesso do que crianças brancas e com melhores condições socioeconômicas. Também é necessário avaliar as diferenças de demanda e acesso em áreas rurais e remotas em comparação com centros urbanos.

Infraestrutura material e humana: essa categoria é muito importante no sentido de garantir condições adequadas de trabalho para os profissionais na Educação Infantil que lhes permita promover um atendimento de qualidade para as crianças. Muitos desses recursos, como já mencionado, são coletados pelo Censo Escolar; tanto a adequação dos prédios, inclusive área externa, quanto a disponibilidade de brinquedos, livros e materiais devem ser avaliados como indicadores de qualidade na educação infantil. Há uma descrição pormenorizada do que é uma infraestrutura material adequada no documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Brasil, 2018).

Também é fundamental que sejam levados em consideração os recursos humanos, no que diz respeito à quantidade de adultos para o número de crianças atendidas, sua formação inicial, seus anos de experiência na área da educação, assim como as oportunidades que são dadas para a realização do seu trabalho (formação em serviço, horas de planejamento, supervisão e orientação da gestão da unidade, entre outros aspectos).

Processos pedagógicos: mesmo quando a criança tem acesso a uma vaga em creche ou pré-escola, com condições materiais e humanas adequadas, não há garantia de que a qualidade da prática pedagógica esteja assegurada. É fundamental avaliar como os processos pedagógicos se desenrolam na educação infantil, ou seja, como a implementação curricular se desenvolve no cotidiano das unidades. Isto requer um olhar atento para as oportunidades de aprendizagem promovidas pelos professores. O processo pedagógico deve ser avaliado de modo a vislumbrar o quanto o protagonismo e a autonomia das crianças estão sendo promovidos por meio de campos de experiências que integrem diversas áreas de conhecimento e permitam a expressão por múltiplas linguagens. Quando se avalia a prática pedagógica, há que se ter em conta o quanto e como as famílias e comunidades são envolvidas no contexto da unidade educativa.

Aprendizagem das crianças: como parte de avaliar a qualidade da educação infantil, cabe entender o quanto individualmente e em grupo a frequência a creches e pré-escolas contribui para suas aprendizagens e seu desenvolvimento integral. A BNCC propõe para cada faixa etária da Educação Infantil objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser considerados quando se pretende estimar os ganhos que as crianças tiveram ao longo do tempo. O registro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças devem ser realizados na unidade educativa por meio de documentação pedagógica, que crie um inventário de experiências e avanços ocorridos no processo coletivo e individual. Avaliações com instrumentos padronizados podem ser realizadas com fins de pesquisa ou de diagnóstico de uma rede, desde que se baseiem nos pressupostos de desenvolvimento e aprendizagem propostos na BNCC. Instrumentos que fujam deste critério não parecem fazer sentido como parâmetros avaliativos seguros da qualidade da Educação Infantil.

Essas categorias são complementares e não excludentes e devem ser pensadas de forma integrada e abrangente. Também é fundamental que se planeje cautelosamente a avaliação, tomando decisões sobre quem avalia e quais são os objetivos da avaliação.

Pensando em *quem avalia*, do ponto de vista da unidade, existem avaliações internas, levadas a cabo pelos próprios profissionais da instituição, e avaliações externas, que podem ser realizadas pelas Secretarias de Educação envolvendo profissionais da rede, que não trabalhem na unidade; por entidades nacionais, como o Inep, ou ainda por grupos de pesquisadores. Todas as categorias exploradas anteriormente (do acesso à aprendizagem das crianças) podem ser avaliadas de forma interna ou externa.

No que se refere aos *objetivos*, entende-se como a principal meta da avaliação da Educação Infantil a incidência para a melhoria do atendimento oferecido aos bebês e às crianças, o que, por sua vez, significa concretizar e fortalecer o compromisso desta etapa com a amplitude de suas aprendizagens e o desenvolvimento integral.

Sem pretensão de esgotar as possibilidades, o quadro 1 sistematiza alguns aspectos a considerar.

Vale ressaltar que o quadro 1 se pauta, em todas as dimensões propostas, em uma avaliação com características formativas e inclusivas. Tanto no decorrer de sua realização quanto nos momentos de devolutiva e discussão dos dados, a prioridade é que redes de ensino, bem como as comunidades escolares, se envolvam em processos de interpretação dos dados, com vistas a ressignificar e aprimorar práticas pedagógicas e de gestão. Além disso, avaliações não devem se prestar a classificações, rotulações, punições ou exclusões de crianças, professores ou unidades educativas. Também, em um contexto de formação, não devem servir de base para políticas de bonificação ou premiação, uma vez que a responsabilização individual não parece incidir melhorias permanentes nos processos pedagógicos e acaba por criar para crianças e adultos tensões na relação pedagógica que não favorecem a construção de uma pedagogia acolhedora e lúdica.

Pensando em uma avaliação da educação infantil com essas características, na próxima seção será descrito um projeto de avaliação externa de processos pedagógicos e seu potencial para informar gestores públicos e unidades educativas.

Quadro 1

Exemplos de avaliações na Educação Infantil

categorias de avaliação da qualidade da Educação Infantil	Avaliação interna	Avaliação externa	Objetivos da avaliação
Acesso a creches e pré-escolas	A direção da unidade faz levantamento das crianças em lista de espera para vagas na unidade.	Dados coletados pelo Censo Escolar ou pela SME, pela autodeclaração da equipe da unidade educativa.	Ambas as avaliações: identificar demandas locais e regionais, de modo a organizar a oferta e planejar a expansão de vagas na educação infantil.
Infraestrutura material e humana	A direção da unidade, em colaboração com a equipe pedagógica, faz levantamento dos materiais disponíveis em cada sala de referência.	Dados coletados pelo Censo Escolar ou pela SME, pela autodeclaração da equipe da unidade educativa.	Avaliações internas: identificar demandas específicas da unidade que podem ser supridas pela própria gestão, com aquisições preferencialmente decididas no âmbito dos Conselhos Escolares, ou encaminhadas às SME. Avaliações externas: pautar as redes em relação às aquisições, necessidades regionais e focos das políticas públicas (desde a formação dos profissionais às necessidades estruturais).
Processos pedagógicos	A equipe da unidade realiza um processo de autoavaliação institucional, tal como propõe o Indique.	Técnicos da Secretaria ou pesquisadores contratados coletam dados por meio de observação sobre as práticas pedagógicas, utilizando instrumento padronizado.	Avaliações internas: identificar as fortalezas e fragilidades do projeto pedagógico da unidade e gerar planos de ação para sua melhoria, em diálogo com a comunidade escolar. Avaliações externas: gerar dados relativos às tendências pedagógicas da rede, que podem indicar prioridades para as formações em serviço de professores e gestores.
Aprendizagem das crianças	A professora organiza documentação pedagógica de cada criança e do grupo periodicamente.	Técnicos da Secretaria ou pesquisadores contratados avaliam a aprendizagem de uma amostra de crianças na pré-escola, por meio de instrumentos padronizados, contextualizados aos pressupostos dos documentos curriculares nacionais.	Avaliações internas: acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças ao longo do tempo, de forma individual e coletiva, para melhor subsidiar o planejamento pedagógico. Avaliações externas: gerar dados ampliados e abrangentes, sobre as crianças, sem identificação individual de crianças ou professores, para analisar em que medida o compromisso daquela rede se concretiza em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento integral das crianças.

Fonte: Elaboração da autora (2021).

2.2 Avaliação externa de processos pedagógicos como subsídio para políticas públicas

Desde 2017, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes) da Universidade de São Paulo vem trabalhando com o apoio financeiro e técnico da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal na adaptação ao Brasil do instrumental Measuring Early Learning Quality and Outcomes (Melqo),² decorrente de uma iniciativa internacional que envolveu Unesco, Banco Mundial, Brookings Institution e Unicef. A ideia foi construir um conjunto de ferramentas de avaliação tanto de crianças em idade pré-escolar, quanto de ambientes e processos pedagógicos para essa faixa etária, que fosse condizente à realidade de países de baixa e média renda. Um aspecto importante, que nos levou a apostar nessa iniciativa, foi a possibilidade de adaptação dos instrumentos aos contextos locais.

O Melqo é constituído de dois conjuntos de instrumentos: 1) um para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Measure of Child Development and Learning — Model); 2) outro para estimar a qualidade dos ambientes e processos pedagógicos (Measuring Early Learning Environments — Mele). Ainda que tenhamos aplicado os dois conjuntos nos municípios de Boa Vista e Sobral, nosso investimento maior tem sido feito no instrumento de avaliação de processos, que sofreu alterações significativas para estar alinhado à BNCC e que ganhou uma versão para a faixa etária de dois a três anos. Esses instrumentos de processos foram aplicados na rede municipal de São Paulo.

O instrumental chamado Mele é composto de questionários de perfil e contexto para professores e diretores, bem como de um roteiro de observação para ser utilizado por um avaliador externo à unidade, que inclui itens relacionados com as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas, interações e organização dos tempos e espaços na sala de referência e na unidade. Também são observados itens relacionados com a infraestrutura e os materiais disponíveis para as crianças.

² Disponível em: <https://avancar.org.br/melqo/>; <http://ecdmeasure.org/about-melqo/>.

O instrumento se baseia em cinco conceitos-chave que são consoantes com a proposta da BNCC, a saber:

1. Aprendizagem baseada no brincar: muitos itens do instrumento avaliam se a aprendizagem das crianças acontece por meio de atividades lúdicas em que elas estejam livres para explorar materiais e possibilidades de brincadeiras. Também é avaliado se o professor amplia o repertório das crianças durante as brincadeiras, interagindo com elas, ajudando a expandir ideias por meio de perguntas, disponibilizando outros materiais.
2. Oportunidades de aprendizagens: é avaliado se há atividades, discussões e experiências diversificadas para promover a aprendizagem das crianças.
3. Mediação do professor: para uma boa qualidade da prática pedagógica na educação infantil, é esperado que o professor aja intencionalmente de forma a apoiar, organizar e dar alguma estrutura às experiências e oportunidades de aprendizagem das crianças.
4. Perguntas abertas: observa-se se o professor interage com as crianças de forma a promover diálogo que as ajude a ampliar seu vocabulário, estimular sua imaginação e aprimorar seu raciocínio lógico. Para isto, ele deve utilizar questões abertas, que possuem mais de uma resposta possível e encorajam a criança a pensar e refletir com sua própria compreensão ou experiências.
5. Adequado às crianças: o instrumento verifica se atividades, materiais, brinquedos e livros estão adequados à faixa etária do grupo de crianças.

Nos três municípios em que foi aplicado, foram selecionadas turmas de cada faixa etária (dois, três, quatro e cinco anos) de maneira aleatória, de modo que os dados obtidos pudessem retratar tendências pedagógicas da rede. No entanto, não se pôde estimar resultados por unidade educativa, visto que para isto todas as turmas deveriam ser avaliadas.

De todo modo, a ideia não era traçar comparações entre as unidades, muito menos classificações por desempenho, pois, como mencionado, não se defendem políticas de responsabilização ou premiação. Toda a avaliação foi desenhada para subsidiar os gestores das redes e das unidades com informações que lhes permitissem uma tomada de decisão mais acertada. Avaliações de processo permitem entender como o currículo está sendo implementado, quais as experiências que as crianças estão vivenciando nas unidades educativas, como as interações estão acontecendo, entre outros aspectos. Munidos dessas informações, gestores de redes e escolares podem mais acertadamente tomar decisões sobre: adequações no currículo municipal e/ou projetos pedagógicos das unidades, temas a serem enfatizados nas formações de professores, aspectos a serem trabalhados no planejamento do professor e da unidade educativa, ajustes no trabalho da coordenação pedagógica.

3. Conclusão

Diante de um cenário em que não há uma avaliação nacional da qualidade da Educação Infantil instituída, o país acaba por não contar com dados que permitam retratar a real situação de creches e de pré-escolas e, assim, melhorar políticas e práticas do setor. De todo modo, processos avaliativos podem e devem acontecer em nível local, tanto protagonizados pelas próprias unidades educativas quanto por agentes externos, como técnicos das secretarias de educação ou pesquisadores. O presente texto visou explorar esses processos tanto conceitualmente quanto por meio de exemplos. Conclui-se que a avaliação da qualidade da Educação Infantil pode incluir de forma integrada dimensões como acesso, infraestrutura material e humana, processos pedagógicos e aprendizagem das crianças. Qualquer que seja a avaliação, seus instrumentos devem estar alinhados com os documentos nacionais, em especial as DCNEI e a BNCC e condizentes com as realidades locais. De toda maneira, afirma-se a importância de a avaliação da Educação Infantil ter um caráter formativo, que permita a melhoria da qualidade

de atendimento. Para esse fim, destaca-se o potencial de avaliações externas de processos e ambientes.

Referências

- BARROS, Ricardo Paes et al. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 41, 2011, p. 213-232.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 22-43.

- _____ et al. *A gestão da educação infantil no Brasil* (Relatório Final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacaoinfantil.pdf. Acesso em: 18 out. 2012.
- _____ et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (relatório final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf. Acesso em: 20 mai. 2011.
- _____; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.
- HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Early childhood environment rating scale*. ed. rev. Nova York: Teachers College Press, 2005.
- _____; _____. *Infant/toddler environment rating scale*. ed. rev. Nova York: Teachers College Press, 2006.
- OLIVEIRA, A. D. S. As condições do trabalho na educação infantil: os desafios para a profissionalização docente. In: ENCONTRO ESTADUAL DE PRÁTICAS DE ENSINO, IV, 2011, Goiânia. *Anais...* Disponível em: www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20410-904-1-SM.pdf. Acesso em: 7 jul. 2014.
- SANTOS, M. O. Organização e uso dos espaços e ambientes em instituições de educação infantil do Proinfância. In: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. *Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, cap. 3, 2014, p. 147-165.

Educação Infantil no Brasil: avanços e desafios

Maria Malta Campos

1. Introdução

Panoramas são apreciados a partir de um lugar e um tempo ocupado pelo observador. Nos dias de hoje, a tarefa de resumir a situação da educação infantil no Brasil situa-se em momento marcado por mudanças políticas que afetaram o curso dos programas governamentais no plano federal, com consequências especialmente graves no caso da área da educação.

Com efeito, se desde o período que se seguiu à redemocratização do Brasil, após 20 anos de regime militar (1964-84), desenvolveu-se um processo contínuo de reformas educacionais que permitiu a construção de novas bases legais e institucionais, tanto para a Educação Básica quanto para o ensino superior e a pesquisa científica, nos últimos anos, as diversas organizações que atuam no campo da educação assistiram com crescente preocupação e tiveram que se organizar para enfrentar constantes mudanças promovidas nos programas federais de educação. Dadas as responsabilidades atribuídas a cada ente federado pela Constituição de 1988, o suporte técnico e financeiro da União à Educação Básica, gerida por estados e municípios, afeta indiretamente as redes de ensino em todo o país.

Desde os primeiros meses de 2020, aos problemas sociais e econômicos vieram a se somar à chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil. A pandemia agravou a situação de desemprego e estagnação econômica, tendo tido consequências especialmente graves para a Educação Básica, com o fechamento das escolas e a substituição do ensino presencial por modalidades de ensino a distância.

Os primeiros estudos divulgados revelam a enorme desigualdade das condições de vida das famílias com crianças pequenas, que afetam as oportunidades de aprendizagem daquelas mais vulneráveis: falta de acesso à internet, a equipamentos de informática, a brinquedos, a livros, a ambientes adequados, são problemas que atingem parcela significativa da população; para o contingente mais pobre, a insuficiência alimentar é uma das consequências mais graves da perda de renda (Unicef, 2020; Instituto Rui Barbosa, 2020).

2. Breve retrospectiva histórica

A Constituição Federal de 1988 é especialmente importante para a Educação Infantil, por dois motivos: primeiro, reserva um espaço significativo para tratar dessa etapa da educação, a qual, em documentos legais anteriores, não merecia mais do que poucas e vagas menções; segundo, pela opção de integrar, em um mesmo percurso educacional, duas instituições que tradicionalmente sempre estiveram localizadas em áreas de atuação distintas — a pré-escola e a creche.¹

A partir da nova definição da primeira etapa da Educação Básica, como sendo voltada às crianças a partir de seu nascimento até a idade de ingresso no Ensino Fundamental, diferenciando a creche da pré-escola por um critério etário e não mais pela natureza do atendimento — assistencial ou educacional —, é todo um arcabouço legal, organizacional e pedagógico que precisou ser reconstruído, o que foi ocorrendo sucessivamente ao longo de três décadas, nos três níveis de governo, incluindo tanto estabelecimentos públicos como privados.

As mudanças que ocorreram nesses 30 anos foram intensas e acompanhadas por importantes mobilizações da sociedade civil, de

¹ O artigo 208 da Constituição diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV — atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” A LDB define no art. 30: “A educação infantil será oferecida em: I — creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II — pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

associações profissionais, de pesquisadores, de partidos políticos, de agências internacionais, e tiveram como resultado um significativo crescimento do atendimento educacional às crianças pequenas e do número de profissionais dedicados a esse campo de trabalho, com importante incremento da pesquisa, da produção de material pedagógico, do intercâmbio internacional de conhecimentos e experiências.

Durante esse período foi muito importante o protagonismo do MEC, primeiro durante o período que antecedeu a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e depois com medidas fundamentais, como a mudança introduzida no sistema de financiamento da Educação Básica, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), logo após a LDB, e anos depois com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que incluiu a Educação Infantil no modelo de distribuição de recursos aos municípios, introduzido por esses fundos.²

Além disso, partiu do MEC a iniciativa de elaborar novos documentos curriculares e orientações sobre parâmetros de qualidade do atendimento. A nova exigência de formação em nível superior para os professores da Educação Básica, o que inclui a creche e a pré-escola, mesmo com a previsão de um prazo de carência no qual ainda se admite a formação no Ensino Médio, estimulou um significativo crescimento do número de professores de Educação Infantil formados em curso superior nos últimos 20 anos.

Na realidade, a preocupação com a qualidade do atendimento prestado pelas instituições de Educação Infantil às crianças pequenas já havia motivado diversas iniciativas, que ocorreram antes mesmo da promulgação da Constituição e da LDB, com origens diversas. Algumas provindas de grupos feministas, que integravam novos conselhos

² No momento de revisão deste texto, o Congresso Nacional já havia aprovado a renovação do Fundeb, por meio de emenda constitucional que lhe conferiu uma maior garantia de permanência.

criados em âmbito estadual e federal, onde se desenvolviam estudos e propostas para as creches, consideradas direito das crianças e das mulheres; outras promovidas por trabalhos de assessoria junto a movimentos sociais atuantes em bairros populares, que organizavam creches comunitárias; muitos desses esforços agregavam militantes, educadores, pesquisadores e integrantes de novas organizações da sociedade civil, que surgiam no contexto do processo de redemocratização do país.

Essas mobilizações focalizavam mais a creche, que ainda se caracterizava por ser um atendimento paralelo à pré-escola, abrangendo toda a faixa etária de zero a seis anos. Na realidade, mesmo após a aprovação da nova Constituição em 1988 e da LDB em 1996, ainda decorreriam muitos anos até que a organização das redes de educação se adequasse ao modelo proposto, com base apenas na faixa etária da criança e trazendo para a responsabilidade do setor de educação a gestão das duas modalidades de atendimento: a creche e a pré-escola. Ainda hoje pode-se dizer que esse processo se encontra inconcluso, com diversas prefeituras deixando a administração das creches, especialmente as conveniadas com entidades privadas sem fins lucrativos, em setores municipais fora da área da educação.

Em 2016, foi aprovada a Lei que define o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), o qual propõe uma abordagem intersetorial das políticas voltadas para as crianças pequenas, baseada na importância dessa fase do desenvolvimento humano, crescentemente reconhecida por pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Essa nova legislação tem estimulado diversas políticas de saúde e assistência social, que complementam o atendimento oferecido na educação, como programas de visitação familiar que orientam os pais e responsáveis nos cuidados e na estimulação de bebês e crianças pequenas no ambiente doméstico.

Relembrar essa trajetória ajuda a avaliar, de um lado, o grande esforço coletivo despendido nesse processo de construção de uma nova organização da educação das crianças pequenas no país e, ao mesmo tempo, perceber como ainda permanecem, em algumas feições desse atendimento, marcas da realidade anterior, que podem se configurar como riscos de retrocessos em cenários políticos e sociais adversos.

3. Abrangência e características da cobertura da Educação Infantil no país

Ao longo das primeiras duas décadas deste século, uma série de novas mudanças legais alteraram mais uma vez a estrutura desse início da escolaridade no sistema brasileiro: a antecipação do ingresso ao primeiro ano do Ensino Fundamental para a idade de seis anos, com a extensão do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e a mudança na definição da obrigatoriedade escolar, definida antes pela etapa de ensino, que passou a ser baseada na idade do aluno: dos quatro aos 17 anos, o que incluiu tanto a pré-escola como o Ensino Médio.

Ao mesmo tempo que as redes de ensino municipais e estaduais se adequavam à nova ordenação legal da Educação Básica, intensificava-se um significativo processo de ampliação da cobertura da Educação Infantil no país. Começando pelas crianças na faixa etária mais próxima dos sete anos, e aos poucos abrangendo crianças cada vez mais novas nas creches, esse crescimento das matrículas acentuou-se especialmente nos anos 2000.

Medidas como a aprovação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) — 2004-14 e 2014-24 —, que se desdobraram na exigência para que planos municipais e estaduais de educação fixassem metas próprias de ampliação da cobertura, e a entrada em vigor do Fundeb, que garantiu mais recursos aos municípios, principais responsáveis pela educação infantil, favoreceram o crescimento das matrículas, assim como a pressão da demanda por vagas, a qual ganhou grande visibilidade política nas disputas eleitorais locais.

Acompanhando e incentivando o processo de crescimento das matrículas, foi relevante o apoio fornecido pelo governo federal por meio de diversas iniciativas: a inclusão da Educação Infantil em vários programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que financiam bibliotecas escolares, alimentação, transporte escolar e verbas para gasto direto nas unidades; o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que buscou expandir a rede

física da Educação Infantil segundo um novo padrão de construção e organização do espaço, reafirmando a responsabilidade do MEC em apoiar o crescimento das redes municipais de Educação Infantil. Outra iniciativa foi uma contrapartida criada no programa Bolsa Família visando incentivar as matrículas em creche das famílias atendidas, o Programa Brasil Carinhoso (Moro, 2017:49).

Entre 2002 e 2017, em apenas 15 anos, a porcentagem de atendimento na Educação Infantil cresceu de 15% para 34% na faixa etária de zero a três anos, correspondente à creche, e de 68% para 93% na faixa de quatro e cinco anos, já na fase da obrigatoriedade que corresponde à pré-escola. Em 2018, 8,7 milhões de crianças de zero a cinco anos estavam frequentando creches e escolas no Brasil, sendo 6,3 milhões (72%) na rede pública (Todos pela Educação, 2019:8 e 24-28). A queda nos índices de natalidade observada no país, com a redução do número absoluto de crianças, favoreceu o incremento dessa cobertura no país (Brasil, 2020:34).

Uma característica marcante desse atendimento é a desigualdade de acesso observada entre diferentes grupos da população. Na faixa de zero a três anos de idade, enquanto para as crianças da faixa de renda mais pobre³ a porcentagem de atendimento evoluiu de 11,2% em 2004 para 20,0% em 2015, na faixa de renda mais alta, essa porcentagem cresceu de 36,3% para 51,6% no mesmo período, de acordo com Simões (2018). Como explica esse autor, o número absoluto de crianças atendidas é maior no caso das famílias mais pobres, pois o número de crianças nessas famílias é quatro vezes superior ao de crianças na faixa dos 20% mais ricos. Os estabelecimentos públicos foram aqueles que tiveram de arcar com a maior responsabilidade na ampliação do atendimento da faixa mais pobre (Simões, 2018:194-197).

Desigualdades significativas de acesso a creche entre populações classificadas por cor/etnia, entre moradores de zonas urbanas e rurais, e entre regiões do país, continuam a ser registradas na faixa etária de

³ A comparação é feita entre o primeiro e o último quintil de renda familiar *per capita*, que correspondem, respectivamente, aos 20% da população com renda familiar mais baixa e aos 20% com renda mais alta.

zero a três anos; na faixa da pré-escola essas desigualdades diminuíram, porém a diferença de acesso por grupos de renda ainda é significativa (Brasil, 2020:50).

Apesar de ainda não ter alcançado as metas previstas pelo PNE,⁴ o processo de reorganização e de crescimento do atendimento em Educação Infantil no Brasil foi bastante significativo nos últimos 30 anos.

A tabela 1 mostra que as porcentagens de crianças atendidas no Brasil nas idades correspondentes à creche — dois e três anos — são mais altas do que em três outros países da América Latina e não estão tão distantes das médias do grupo de países mais desenvolvidos da OCDE, ainda mais considerando o número absoluto de crianças atendidas no país.

Tabela 1
Porcentagem de crianças de dois a cinco anos
na creche ou escola (OECD, 2017)

PAÍSES	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
Brasil	37%	60%	80%	92%
Argentina	10%	40%	80%	99%
Chile	31%	55%	87%	93%
México	5%	45%	89%	100%
Média OCDE	40%	78%	88%	95%

Fonte: OECD (2017:260) (valores aproximados).

4. A qualidade da Educação Infantil no país

A preocupação com a qualidade da Educação Infantil esteve presente mesmo antes da aprovação da Constituição de 1988. A pressão da demanda por creches, especialmente nos grandes centros urbanos, suscitou a abertura de serviços muitas vezes improvisados, sem emprego de pessoal habilitado, em espaços precariamente adaptados. Antes da passagem das creches para o setor educacional, essa situação motivou

⁴ O PNE 2014-2024 fixou as metas de 50% de atendimento na creche e 100% na pré-escola (Lei nº 13.005, de 2014).

a publicação de artigos denunciando essas condições e de documentos que procuravam orientar a melhoria da qualidade desses serviços, os quais na época recebiam crianças de até seis anos ou mais. No caso das pré-escolas, a preocupação estava ligada ao preparo da criança para o ingresso ao Ensino Fundamental, em um contexto em que os índices de fracasso escolar já nos primeiros anos da escola eram muito altos.

Diversos documentos oficiais, publicados pelo MEC, foram divulgados a partir dos anos 1990, definindo critérios e parâmetros de qualidade para creches e pré-escolas. Um deles, os *Indicadores da qualidade na educação infantil* (Brasil, 2009), visa orientar processos de autoavaliação institucional participativa nas instituições, tendo sido distribuído amplamente em todo o país. Uma pesquisa sobre seu uso verificou que uma porcentagem significativa de redes municipais o utilizava com diversos objetivos, inclusive como material para formação de professores (Brasil, s.d.).

Para avaliar as condições de oferta do atendimento, como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi planejada a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), prevista no PNE para o ano de 2017, adiada para 2019 e novamente postergada para 2021.

Neste texto são destacadas informações disponíveis sobre algumas dimensões de qualidade da Educação Infantil: a infraestrutura dos estabelecimentos, a formação de professores, a gestão e a programação pedagógica.

5. A infraestrutura dos estabelecimentos

O Censo Escolar realizado pelo MEC recolhe uma série de informações sobre os prédios e equipamentos existentes nos estabelecimentos escolares brasileiros. A tabela 2 exibe uma pequena seleção dos dados de 2018. A maioria das unidades de educação infantil públicas não conta com parque infantil, espaço externo organizado para as crianças pequenas. A sala de leitura está praticamente ausente em mais de 80% das creches e pré-escolas.

Tabela 2
Infraestrutura de estabelecimentos de Educação
Infantil nas redes públicas (2018)

RECURSOS EXISTENTES	CRECHES (%)	PRÉ-ESCOLAS (%)
Parque infantil	40,0	28,6
Sala de leitura	15,4	15,7
Banheiro dentro do prédio	89,6	85,0
Banheiro adequado a EI	51,4	34,3
Água filtrada	87,7	82,6

Fonte: Censo Escolar de 2018, apud Todos pela Educação (2019:26).

O contraste com o que prevê a programação prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mandatórias para todas as instituições públicas e privadas, é marcante; com efeito, esse documento propõe um currículo organizado em dois eixos norteadores, interações e brincadeira (Brasil, 2010:25.) Quanto à disponibilidade de livros, ela é indispensável, inclusive na creche, para estimular a familiaridade das crianças com histórias infantis e material impresso, nos processos de desenvolvimento da linguagem e do letramento. Os demais itens revelam as deficiências dos prédios no que toca a higiene e a saúde de crianças e educadores, especialmente preocupantes em face de emergências de saúde, como a pandemia de Covid-19.

6. A formação de professores

A qualidade da formação inicial e continuada de professores é reconhecida pela literatura especializada como um dos fatores mais importantes para alcançar bons resultados na educação, em todos os níveis de ensino. Porém, na Educação Infantil, a exigência de uma boa formação foi pouco valorizada por muito tempo: em quase todos os países, são esses os professores — majoritariamente mulheres — para quem se exige menos formação e experiência prévias, que recebem os menores salários, e arcam com jornadas diárias mais longas, especialmente nas creches.

O número de professoras de Educação Infantil no país é o que mais cresceu entre 2008 e 2018, em comparação com outras etapas educacionais: passaram de 363 mil para 590 mil, um acréscimo de 62% em apenas 10 anos.⁵ A escolaridade dessas professoras está descrita na tabela 3.

Tabela 3
Professores de Educação Infantil por escolaridade (2018)

	E. Fundamental	E. Médio	E. Médio Normal	E. Superior	TOTAL
N	2.936	85.051	93.335	408.571	589.893
%	0,4%	14,4%	15,8%	69,2%	100%

Fonte: Censo Escolar, 2018, apud Todos pela Educação (2019:104).

Embora esses dados mostrem um progresso na proporção de docentes com curso superior, em relação a períodos passados, as pesquisas indicam que a qualificação dessas professoras ainda apresenta muitas deficiências.

Gatti e Nunes, em uma pesquisa sobre currículos e ementas de disciplinas oferecidas em 165 cursos presenciais de licenciatura em nível superior, inclusive 71 cursos de pedagogia, verificaram que poucas disciplinas focalizam as práticas educacionais. De um conjunto de 3.107 disciplinas analisadas, apenas 5,3% tratavam da Educação Infantil, na maioria adotando abordagens genéricas. Na maior parte dos cursos, é oferecida apenas uma disciplina por semestre sobre Educação Infantil (Gatti e Nunes, 2008, apud Gatti e Barretto, 2009:121-130).

Reconhecendo a necessidade de conseguir melhorias na formação dessas professoras, diversas iniciativas, como o Proinfantil,⁶ foram adotadas, as quais porém não têm incidido diretamente na formação inicial nos cursos de pedagogia, com poucas exceções. Nesse contexto,

⁵ Desses mais de meio milhão de professores, apenas cerca de 20 mil são do sexo masculino.

⁶ Lançado pelo MEC em 2005, esse programa inicialmente visou a formação em nível médio na modalidade semipresencial. A partir de 2010, promoveu também cursos de especialização para docentes de Educação Infantil em diversos estados (Campos, 2018:15).

coube às prefeituras investir na formação continuada das professoras que já atuam com as turmas de crianças, nem sempre obtendo mudanças significativas nas práticas pedagógicas adotadas no cotidiano.

7. A gestão

Como enfatiza o documento da Comissão Europeia (University of East London e University of Ghent, 2011), não somente o professor deve ser competente, mas o sistema no qual ele está inserido deve também ser competente. A meta 19 do PNE trata da “gestão democrática” da educação, nas unidades e nos sistemas de ensino.

Dada a tradição que predomina em grande parte do país, o cargo de direção das escolas de Educação Básica, especialmente aquelas que atendem os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, na maioria geridas pelos municípios, são preenchidos por meio de indicações. Desde os anos finais de século XX, existe um empenho de militantes da área e legisladores, no sentido de promover outras formas mais democráticas para a escolha de diretores, como eleições periódicas, com ou sem sistemas de habilitação prévia para os candidatos.⁷

Um estudo de Lima e Santos (2018), com base em dados de 2014, mostra como a forma de provimento do cargo de direção por indicação é encontrada em maior proporção nos municípios menos populosos e que apresentam um valor mais baixo no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

No caso das creches conveniadas, na maior parte dos casos, as entidades que as administram são responsáveis por indicar seus gestores, e as formas de convênio variam muito de uma rede municipal para outra.

Uma pesquisa sobre gestão da educação infantil, que investigou esse tema em seis capitais brasileiras, obteve dados a respeito de 171

⁷ A exceção é o estado de São Paulo, onde predomina a tradição de provimento por concurso público.

responsáveis pela direção das instituições da amostra, sendo 24,6% desses estabelecimentos conveniados com as prefeituras. Enquanto todos os diretores das unidades públicas tinham curso superior, naquelas conveniadas 40,5% deles não contavam com essa formação (Campos et al., 2012:54-55). Quanto às equipes responsáveis pela gestão das redes municipais, as entrevistas mostraram que a maioria delas estava seriamente implicada em obter melhorias na qualidade do trabalho realizado nas unidades de Educação Infantil. No entanto, foi preocupante verificar que muitas decisões estratégicas a respeito da política municipal escapavam totalmente de sua esfera de ação (Campos et al., 2012:53).

Esses dados sugerem que ainda resta muito a fazer no que toca à qualidade da gestão da educação infantil, seja no nível das redes, seja nas unidades.

8. A programação e as práticas pedagógicas

Logo após a aprovação da LDB, em 1996, o MEC elaborou documentos curriculares dirigidos às etapas da educação básica, entre eles o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI). Nos anos seguintes, o Conselho Nacional de Educação aprovou duas edições das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (Brasil, 1999 e 2010), que possuem caráter mandatório para estabelecimentos públicos e privados.

Apesar desses esforços, as informações disponíveis sobre a programação adotada e as práticas pedagógicas que prevalecem na maioria das creches e pré-escolas brasileiras indicam que a distância entre o que preconizam esses documentos e o que constitui o cotidiano vivido pelas crianças pequenas nessas instituições ainda é muito grande.

Os dados existentes sobre a qualidade das práticas pedagógicas adotadas nas creches e pré-escolas brasileiras são geralmente baseados em pesquisas realizadas em poucas unidades, a partir de observações de caráter qualitativo. São muito poucas, até agora, as avaliações de

qualidade que adotaram instrumentos de observação padronizados, com observadores treinados e abrangendo amostras mais amplas. Nos últimos anos, essas pesquisas tiveram um maior incentivo, mas muitas ainda se encontram em fases preliminares, sem resultados publicados.

Entre 2009 e 2010 foi realizada uma pesquisa promovida pelo MEC, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), coordenada por uma equipe da Fundação Carlos Chagas de São Paulo, que avaliou uma amostra representativa de unidades das redes municipais de seis capitais, situadas nas cinco regiões do país (Campos et al., 2011). Em cada estabelecimento foram observadas algumas turmas de crianças com o uso das escalas de observação de ambientes ITERS-R e ECERS-R, respectivamente adotadas para as creches e as pré-escolas (Harms, Cryer e Clifford, 1998. 2003).

Os resultados mostraram com maior precisão e detalhes o que já se conhecia por trabalhos anteriores de menor escala: nas creches, os escores mais baixos foram nos itens relativos a Atividades e Rotinas de Cuidados Pessoais; nas pré-escolas, foram os itens Atividades e Estrutura do Programa. De forma geral, os ambientes e rotinas observados nas creches indicaram padrões de atendimento com pouca ênfase no desenvolvimento infantil e nas pré-escolas práticas mais estruturadas de cunho preparatório para o Ensino Fundamental (Campos et al. 2011:33-38)

Em 2017, como parte de um esforço comum dedicado à definição de uma base comum curricular de âmbito nacional, que possa ser complementada e adaptada pelas redes locais, foi aprovado pelo CNE o documento *Base Nacional Comum Curricular — educação é a base* (BNCC/EI) (Brasil, 2017) —, que reafirma os dois eixos norteadores propostos pelas DCNEI — interações e brincadeira — especificando seis direitos de aprendizagem, organizados em cinco campos de experiência e dirigidos a três sub-faixas etárias: duas faixas na creche e uma na pré-escola.

Após a divulgação do documento, estava previsto um esforço técnico e financeiro do MEC no sentido de apoiar estados e municípios na complementação e adaptação dessas bases curriculares para sua

realidade, na formação de docentes e gestores e na produção de novos materiais pedagógicos. Entretanto, parece que são as redes locais, com apoio de muitas organizações da sociedade civil, que estão realizando a maior parte desse trabalho.

9. Conclusão

Este texto procurou mostrar, de forma resumida, as principais orientações e iniciativas que marcaram o desenvolvimento das políticas de Educação Infantil no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Este foi um processo intenso, ao longo de diversos governos, que tentou realizar o disposto na legislação construída nos últimos 30 anos, nas esferas federal, estaduais e municipais. A importância da Educação Infantil foi crescentemente reconhecida e hoje representa uma conquista social que necessita ser preservada. Apesar dos problemas de qualidade constatados pelas pesquisas, é inegável que esses resultados são muito importantes para um país em desenvolvimento, como o Brasil.

Tal constatação é especialmente relevante em um momento histórico como o atual, em que muitos progressos obtidos a partir da Constituição de 1988 podem se perder durante a atual crise econômica e social, agravada pela pandemia da Covid-19. O Brasil é um dos países em que as escolas e creches se mantiveram fechadas por mais tempo para os alunos, inclusive na faixa de zero a cinco anos. O necessário apoio às redes de ensino e às famílias para a oferta e acesso a modalidades de educação a distância, assim como na orientação para a elaboração de protocolos necessários para o momento de reabertura de escolas e creches, tem ficado a cargo principalmente de estados e municípios, de forma desigual no território nacional.

Por tudo isso, a atual conjuntura indica a necessidade do reconhecimento dos progressos que foram obtidos nos últimos 30 anos, mesmo sem ignorar os resultados que ainda são insuficientes e determinados aspectos — por exemplo, a formação inicial e continuada de professores — que clamam por mudanças.

A presença crescente das organizações da sociedade civil e de integrantes dos Poderes Legislativo e Judiciário na luta por uma educação mais democrática, que tem evitado as consequências mais graves da atual situação, traz esperanças de que os progressos obtidos até agora na Educação Infantil sejam preservados e aprofundados no Brasil.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Ediouro/Tecnoprint, 1988.
- _____. INEP. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020*. Brasília: MEC/Inep, 2020.
- _____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.
- _____. *Marco legal da primeira infância*. Lei 13.267 de 8 de março de 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular — educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1999.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, s. d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: maio 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- CAMPOS, Maria M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. *Laplage Em Revista*, n. 4 (especial), set./dez. 2018, p. 9-22.

- _____ et al. A gestão da Educação Infantil no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 3, 2012, p. 29-102.
- _____ et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011, p. 20-54.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. *Ecers — R. Early Childhood Environment Rating Scale — revised edition*. Nova York: Teachers College, 1998.
- _____; _____. *Iters — R. Infant/Toddler Environment Rating Scale — revised edition*. Nova York: Teachers College, 2003.
- INSTITUTO RUY BARBOSA. *A educação não pode esperar*. Ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão do enfrentamento ao novo coronavírus. Instituto Ruy Barbosa, 2020. Disponível em: irbcontas.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.
- LIMA, Márcio A. B.; SANTOS, Robson. As formas de provimento do cargo de direção das escolas municipais e os desafios ao PNE: uma análise a partir da Munic e da Estadiv (2014). In: BOF, Alvana M.; OLIVEIRA, Adolfo S. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília: Inep, 2018, p. 301-334.
- MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 1, jan./abr. 2017, p. 44-56.
- OECD. *Education at a Glance 2017*. OECD Indicators. Paris: OECD, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: set. 2017.
- PNE. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 12 jun. 2020.
- SIMÕES, Armando A. Os indicadores da Meta 1 do PNE: discussão metodológica e projeções da desigualdade no atendimento de crianças de 0 a 3 para 2024. In: BOF, Alvana M.; OLIVEIRA, Adolfo S. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília: Inep, 2018, p. 175-212.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica — 2019*. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2019

UNICEF. *Impactos primários e secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes*. Unicef/Ibope, ago. 2020. Disponível em: unicef.org. Acesso em: 12 jun. 2020.

UNIVERSITY OF EAST LONDON. Cass School of Education; UNIVERSITY OF GHENT. Department for Social Welfare Studies. *CoRe. Competence requirements in early childhood education and care*. Londres; Ghent: European Commission, 2011.

Educação Infantil do/no campo: problematizando a oferta a partir de duas pesquisas

*Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Wanessa Maciel Ferreira Lacerda*

1. Introdução

Na Constituição Federal brasileira, de 1988, a educação é estabelecida como direito fundamental de todo cidadão brasileiro. Quanto à Educação Infantil, esta é reconhecida como a primeira etapa da educação básica (Brasil, 2013)¹ só recentemente, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, de 2013, que dá um passo a mais na direção apontada pela referida Constituição Federal, ao instituir, pela primeira vez no país, “que o Estado tem dever para com a educação de crianças de até seis anos (à época) e que os pais têm o direito a que seus filhos sejam educados e cuidados em creches e pré-escolas” (Rosemberg e Artes, 2012:16).

É importante ressaltar que a Educação Infantil vem se constituindo como área de saber próprio, realizando, ao mesmo tempo, uma crescente consolidação como campo de estudos e de atuação específicos e como área que dialoga com outras áreas de conhecimento, a exemplo da psicologia, sociologia, geografia, entre outras.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, antes mencionadas, bem como outros dispositivos legais (Brasil, 1990, 2001, 2009a, 2014), apontam um novo cenário no âmbito da Educação Infantil, que se tem desdobrado em debates e avanços

¹ Utilizamos a referência mais atual do texto da LDBEN (Brasil, 2013), embora o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tenha ocorrido já no texto de 1996. Tal reconhecimento se mantém no texto de 2013.

de cunho legal, conceitual, político, social, econômico, entre outros aspectos de igual importância, no sentido de não só consolidar a área, mas ainda de chegar efetivamente àquelas a quem os efeitos desses debates devem atingir no que concerne a direitos: as crianças pequenas, com idade entre zero e cinco anos, que habitam o território nacional brasileiro e têm direito à educação, independentemente de sua condição social, cor, raça, etnia, localização geográfica, entre outras. No entanto, esses avanços não se fazem sem contradições.

Uma dessas contradições foi enfrentada em pesquisa recente (Brasil, 2012),² que se propôs a levantar dados até então desconhecidos sobre a oferta de Educação Infantil em áreas rurais do país. Em diálogo com esta pesquisa, realizamos uma investigação no estado da Paraíba (CNPq/UFCG, 2018), no período de 2015 a 2018, que desenvolveu as seguintes ações: 1) estudo quantitativo de dados secundários, tendo como fontes o Inep (censo escolar) e o IBGE; 2) estudo das condições de oferta de educação infantil para crianças de zero a cinco anos, residentes em área urbana e rural dos 223 municípios da Paraíba, mediante o envio de questionários às secretarias municipais de educação; e 3) coleta de dados qualitativos, por meio de uma amostra de municípios do estado da Paraíba, nas secretarias municipais de educação. A pesquisa realizada na Paraíba, inspirada na pesquisa nacional, ampliou o alcance do olhar para a oferta de educação infantil no estado, uma vez que considerou também tal oferta em área urbana. No entanto, a ênfase e as reflexões, neste trabalho, dizem respeito à oferta da educação infantil em contextos rurais.

A pesquisa nacional indicou fortes desigualdades no tocante à oferta de creche e pré-escola no país. Seja na área urbana, seja na rural, a oferta em creche é inferior à oferta em pré-escola. Nessa direção, Rosemberg e Artes (2012:18) apontam que, “no processo de regulamentação e implementação da educação infantil, tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches aos

² Caracterização das práticas educativas com crianças de zero a seis anos de idade residentes em áreas rurais (Brasil, 2012). Disponível no sítio no MEC.

sistemas de ensino”. Quando se observa esse dado em área rural, a desigualdade na oferta é ainda maior: a oferta de vagas em creche na área rural chega a ser menos de um terço da oferta de vagas em creche na área urbana (Rosemberg e Artes, 2012). Essa realidade também foi observada na pesquisa realizada na Paraíba, embora dados secundários tenham indicado percentual significativo de matrículas em creches, em área tanto urbana como rural. Não obstante, a investigação realizada na Ação 3 indicou uma contradição entre os dados oficiais e a realidade da oferta em creche, sobretudo em área rural.

Conforme esclarece Silva (2013), os dados negativos relacionados com o acesso à educação pelas populações do campo, de modo geral, ocorrem porque é muito recente a junção da oferta de educação, mais particularmente da Educação Infantil, às populações do campo. Para a autora, só no fim do século XIX começou-se a verificar a oferta de educação às referidas populações, porém relacionadas com os Patronatos Agrícolas e os Aprendizados Agrícolas (Silva, 2013:18). Ou seja, não como uma política nacional.

Dados da pesquisa realizada na Paraíba apontam, em certa medida, na direção desse desencontro entre Educação Infantil, crianças de zero a três anos e campo. Iremos discorrer sobre esses e outros achados neste texto, apontando desigualdades quando a oferta se dá em área urbana e em área rural.

Como destacado, a pesquisa na Paraíba referencia e aprofunda dados já levantados na pesquisa nacional. Esse acúmulo é relevante para a compreensão da oferta de Educação Infantil no estado e a consequente elaboração de estratégias de superação dos principais obstáculos à oferta de uma Educação Infantil a todas as crianças paraibanas, estejam em área rural ou urbana. Sabemos que os índices de desigualdade estão mais presentes nas áreas rurais do país. Rosemberg e Artes (2012:64) apontam que, nesse contexto, observa-se “insuficiência, discriminação e precariedade”. O fortalecimento do diálogo entre as agências de fomento à pesquisa, pesquisadores, universidades e poder público — municipal, estadual e federal — é uma promissora aposta na direção de encontrarmos soluções à marca da desigualdade, que ainda é muito forte em nosso país.

Importante destacar que este trabalho foi produzido no decorrer da pandemia gerada pelo vírus Sars-COV que, desde o início de 2020, vem provocando mudanças e impactos não apenas no que diz respeito ao aspecto sanitário, mas também no que tange aos aspectos econômico, institucional e social. Em cada continente e país os efeitos ganham especificidades que têm relação com aspectos estruturais presentes nestes lugares antes da pandemia.

Embora o cerne deste texto não objetive analisar os efeitos da pandemia no contexto que estamos abordamos, mostra-se necessário e relevante problematizarmos os achados das pesquisas que aqui serão apresentadas na relação com esse fenômeno que, seguramente, tem consequências na sociabilidade mais ampla e educacional das crianças do nosso país, com ênfase naquelas que residem em áreas rurais.

2. Considerações sobre a pesquisa nacional acerca da oferta de Educação Infantil do campo

No relatório síntese da pesquisa nacional intitulada *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural* (Brasil, 2012), encontramos achados relacionados com os seguintes aspectos: 1) crianças e infâncias, 2) famílias, mulheres e comunidades, 3) demandas, 4) propostas para a educação, 5) educação do campo nos sistemas e nas políticas, e 6) condições estruturais da oferta.

Desses achados, vamos ressaltar aqui os aspectos relacionados com as demandas e as propostas para a educação. Quanto às demandas, a pesquisa nacional evidenciou que, segundo os microdados do censo demográfico de 2010/IBGE, havia um contingente populacional expressivo de crianças de até seis anos, representando 10,3% da população total, incluindo as crianças que residiam em área urbana e rural. Das que residiam em área rural, “71% viviam em famílias cujo rendimento domiciliar *per capita* estava situado no quartil inferior de rendimentos, o que representa um montante de até R\$ 192,31 mensais por morador” (Brasil, 2012:32). Pelo percentual expressivo

de crianças e, especialmente, pela condição econômica das famílias daquelas que residiam em área rural, o relatório concluiu que estas famílias reúnem condições para serem demandantes potenciais de creches e pré-escolas.

Na investigação feita junto a escolas localizadas em áreas rurais, chamou a atenção a demanda para matrículas em creches e na pré-escola: respectivamente, 65,7% e 96%. “Esta ampla demanda sugere que há um reconhecimento explícito das famílias brasileiras residentes em áreas rurais de que seus filhos devem frequentar a pré-escola, fato que corrobora a meta da universalização da Educação Infantil até 2016” (Brasil, 2012:34).

Quanto às propostas para a educação, a pesquisa nacional evidenciou várias ações vinculadas à política de educação infantil que vinham contribuindo para avanços nas propostas educacionais relacionadas com a Educação Infantil e a Educação Infantil do campo, e dizem respeito desde a elaboração de documentos relacionados com a oferta de Educação Infantil — como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2006) —, as legislações — como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) — e os Programas — como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/Proinfância.

Na pesquisa nacional, foi verificado que 90% dos municípios pesquisados possuíam, em seus sistemas, orientações para a Educação Infantil. No entanto, apenas 78,9% tinham essas orientações formalizadas em algum documento. No que diz respeito à educação do campo, apenas 46,6% das secretarias municipais tinham orientações específicas para as escolas do campo, e apenas 36% dos municípios investigados possuíam orientações que contemplassem as especificidades das crianças de zero a seis anos. Boa parte das formalizações propostas estavam contempladas no Plano Municipal de Educação, “que tende a ser um documento com definições quantitativas e pouco denso em suas formulações” (Brasil, 2012:39).

Quanto ao agrupamento das crianças de zero a seis anos em instituições localizadas em área rural, três formas foram predominantes: turmas organizadas por idade, turmas de multi-idade (zero a três anos e quatro a seis anos) e turmas multisseriadas (crianças da creche ou pré-escola juntas de crianças do Ensino Fundamental). Os maiores percentuais de crianças agrupadas numa mesma sala foram de crianças organizadas por multi-idade na faixa etária de quatro a seis anos (89,2%) e turmas multisseriadas de crianças de quatro a seis anos juntas com crianças do Ensino Fundamental (92,5%).

Esses dados indicam uma lógica da oferta em instituições localizadas em espaços rurais que contém especificidades quanto à sua organização, tanto do ponto de vista da infraestrutura como da enturmação. Do ponto de vista da infraestrutura, devemos considerar não apenas os espaços nos quais as crianças são distribuídas, mas a concepção que fundamenta a própria lógica da oferta. Quanto à enturmação, é importante ressaltar algo que é característico da oferta educacional nos espaços rurais, sobretudo quando se trata da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a junção de crianças de idades e etapas diferentes numa mesma sala. Essa é uma questão fundamental para pensarmos nas crianças de zero a seis anos, uma vez que a Educação Infantil requer um olhar específico do ponto de vista curricular e da consequente organização das propostas pedagógicas. Retomaremos esse debate nas considerações finais.

3. Dos achados da pesquisa realizada na Paraíba às mudanças necessárias: o que podemos e devemos fazer?

A pesquisa realizada na Paraíba foi materializada em três ações, que buscaram níveis de aproximação com a realidade da oferta de Educação Infantil no estado e consideraram tanto dados secundários — oriundos de levantamentos feitos no IBGE e Inep — como dados primários, coletados diretamente junto a secretarias municipais de educação do estado.

Na ação em que levamos em conta as bases de dados do IBGE e do Inep, referentes ao período de 2005 a 2014, foi realizado um estudo descritivo, que adotou como fonte de informação a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Censo Escolar (Inep), considerando-se os seguintes indicadores: número da população investigada, número de matrículas e índice de atendimento escolar.

No caso das creches, observamos que houve uma expansão gradativa e constante no número de matrículas no período analisado, bem como aumento percentual no número de matrículas de 51,4% (2005-14) e 33,9% (2010-14), embora os números com relação à creche estejam muito aquém daqueles observados nas matrículas na pré-escola no mesmo período (Leal et al., 2017).

As matrículas na pré-escola, diferentemente do crescimento observado nas creches, apresentaram uma redução em termos tanto quantitativos quanto percentuais (33,7%), no período 2005 a 2014. Não obstante, a partir de 2010, constatamos uma expansão no número de matrículas, invertendo a tendência de queda observada no período anterior. A expansão das matrículas na pré-escola foi predominante na zona urbana, com o crescimento percentual de 10,1% (Leal et al., 2017). Consideramos que a expansão da matrícula em pré-escola desde 2010 tem relação direta com a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009b), que tornou obrigatória a matrícula de crianças com quatro anos nos sistemas de ensino. A esse respeito, Leal e colaboradores (2017:344) chegaram à seguinte constatação:

É crucial destacar que, embora mais da metade das crianças em idade para frequentar a educação infantil na Paraíba esteja entre zero e três anos, as taxas de atendimento dessa faixa etária são inferiores às do atendimento para quatro e cinco anos, o que aponta a necessidade de maiores investimentos na ampliação da oferta para atender aquele contingente populacional. Esse talvez se constitua como o principal desafio a ser enfrentado pelo estado nos próximos anos, uma vez que, apesar de a expansão das matrículas em creches ter se mostrado em ascensão, inclusive no contexto rural, urge aproximá-la da expansão verificada na pré-escola

a partir de 2010. A esse respeito, cabe considerar que a obrigatoriedade desta pode funcionar como um entrave à expansão daquela, por razões econômicas e legais.

Na ação em que o estudo da oferta ocorreu por meio de formulários enviados por e-mail, via Undime Paraíba, às secretarias de educação dos 223 municípios do estado, com vistas a conhecer aspectos importantes à oferta de Educação Infantil de 2016 e 2017, deparamo-nos como um baixo retorno das respostas (apenas 32 questionários). As razões para tal já foram exploradas em outro artigo (Leal e Silva, 2018) e serão apenas mencionadas aqui: formulário com um número exaustivo de questões e com uma abrangência muito grande de temas, tornando necessária a presença de vários servidores das secretarias para responder a ele, o que nem sempre se mostrou possível ou viável; eleições municipais em 2016, ano em que os formulários foram enviados; resultado das eleições municipais, levando a uma renovação de 80% dos secretários de educação dos municípios, tornando necessárias novas negociações com os secretários que assumiram a pasta da educação, entre outras razões. Nesta ação, foram investigados aspectos como dados gerais, condições de oferta, formação e condições de trabalho dos professores, alimentação, transporte e calendário. Os dados informados pelos questionários tiveram como anos-base 2016 e 2017.

Apesar do número reduzido de formulários respondidos, ressaltamos alguns resultados expressivos que podem apontar ações necessárias ao poder público, no intuito de superar entraves a uma oferta de Educação Infantil de qualidade: o primeiro resultado diz respeito à oferta reduzida de matrícula em creches no contexto da zona rural, invisibilizando o direito à educação para os bebês e as crianças bem pequenas nesse contexto; o segundo evidenciou pequeno investimento em iniciativas de formação dos docentes para essa etapa; as formações indicadas não consideraram as especificidades da Educação Infantil, já que, em muitos casos, a formação congregava professores de creche e pré-escolas com professores de outras etapas da educação básica, gerando focos difusos em relação aos sujeitos de cada uma delas; o terceiro foi

a inadequação da infraestrutura das instituições de Educação Infantil dos municípios respondentes. Os dados levantados apontaram espaços precários ou insuficientes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com as peculiaridades e potencialidades das crianças nessa etapa educacional (Leal e Silva, 2018). Resultado semelhante foi observado por Leal e Ramos (2012) em estudo qualitativo realizado em municípios do Nordeste, no âmbito da pesquisa nacional, com a qual a pesquisa da Paraíba dialoga. Segundo as autoras, a precariedade da infraestrutura dos prédios destinados à oferta de Educação Infantil tem efeito sobre as práticas pedagógicas, uma vez que estas dependem de uma infraestrutura adequada “para que possa se efetivar mais plenamente” (Leal e Ramos, 2012:170).

Para a produção de dados que buscou conhecer *in loco* a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba, em oito municípios de suas quatro mesorregiões (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão) foram organizados roteiros de entrevistas, realizadas com pessoas responsáveis pela oferta de educação infantil do município, indicadas pelos(as) secretários(as) de educação desses municípios. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas segundo a análise temática (Bardin, 2009). As questões investigadas buscaram evidenciar aspectos positivos da oferta, desafios enfrentados, ampliação e melhoria da oferta, infraestrutura das escolas, investimentos, professores, formação continuada, demanda das famílias, critérios de matrícula, oferta para crianças com necessidades especiais, proposta pedagógica, evasão, oferta às crianças, filhas de populações do campo.

Por serem muitas as questões que foram investigadas nessa ação, vamos evidenciar, neste texto, alguns dados relativos aos aspectos positivos da oferta e aos desafios enfrentados em um dos municípios do Agreste Paraibano, considerando a oferta em área urbana e rural. Nesse município, foram entrevistadas a coordenadora das creches da rede municipal de ensino e a gestora de uma creche localizada na zona rural.

Quanto aos aspectos positivos, a coordenadora das creches da rede municipal de ensino destacou como ponto forte do atendimento à educação infantil no município as formações realizadas com os pro-

fessores desse âmbito pela secretaria, que, a seu ver, são frequentes e caracterizadas pela aproximação entre a equipe técnica e os professores. Há quatro encontros anuais com a totalidade dos professores e, nessas quatro formações bimestrais, estipuladas em calendário letivo anual, os professores de creche e pré-escola são separados e cada grupo é atendido por sua coordenadora, o que passou a ocorrer no ano em curso, mediante a consideração de que há especificidades de cada âmbito, já que “existem coisas específicas, só de creche”, e havia uma perda de tempo quando os professores de creche discutiam coisas não relacionadas diretamente com seu fazer pedagógico (CNPq/UFCG, 2018).

Quanto aos entraves encontrados no atendimento, a entrevistada indicou serem muitos, destacando especificamente a questão financeira, a qual pesa na questão administrativa e, por conseguinte, na pedagógica. Revelou que os efeitos da falta de verbas são mais danosos para as creches, onde faltam recursos de várias ordens, especialmente considerando que apenas uma das três creches do município, por ter conselho escolar, tem certa autonomia financeira, enquanto as outras dependem unicamente do município. Destacou, como uma das consequências principais dessa falta de recursos, a carência de pessoal para atender as crianças e a recorrência aos contratos temporários. Essa falta de pessoal, inclusive, tem feito com que uma das creches, que deveria atender as crianças em horário integral, só estivesse funcionando até as 13 horas, uma vez que conta apenas com uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais. Para a coordenadora, essa condição “atrapalha porque o professor tem que fazer também [coisas que não seriam de sua alçada] e isso acarreta um retardo na parte pedagógica”. Segundo ela, “ou você faz o cuidar ou você faz o pedagógico” (CNPq/UFCG, 2018).

A segunda entrevista no município foi realizada com a gestora de uma das três creches do município, localizada na zona rural. A gestora estava no seu primeiro semestre ocupando a função e foi entrevistada no local em que trabalhava, na sala da coordenação.

A gestora ressaltou como aspecto positivo o atendimento de toda a demanda, apontando como critérios de matrícula na instituição a

“idade ideal” das crianças (a creche recebe crianças de dois, três, quatro e cinco anos) e a apresentação da documentação necessária. Relatou que, nesse ano,³ estão atendendo 46 crianças, distribuídas em três turmas, uma de maternal I, uma de maternal II e uma de pré-escola, a qual, em virtude do pequeno número de crianças matriculadas, reúne o pré-escolar I e o pré-escolar II, com 16 crianças (CNPq/UFMG, 2018).

Vejamos que a “idade ideal” para o atendimento aos bebês em área rural não os considera em faixas etárias menores. Ou seja, com menos de dois anos de idade. Esse dado também foi recorrente na pesquisa nacional realizada em todas as regiões do país, especificamente no que diz respeito à oferta da creche em áreas rurais (Brasil, 2012).

Quanto aos entraves, a entrevistada ressaltou que, no início de sua gestão, encontrou falta de credibilidade da creche junto à comunidade, conforme podemos ver nas anotações de diário de campo:

Tratando da participação da comunidade na instituição, relatou que, ao chegar à creche, encontrou uma “situação complicada”, caracterizada pela falta de credibilidade desta junto à comunidade. Afirmou vir tentando resgatar essa credibilidade, trazendo as famílias para mais perto da creche, e que vem observando uma melhora progressiva da participação. Destacou, sobre isso, que almeja uma participação mais efetiva, que vá além do deixar e buscar as crianças na creche, que implique, de fato, as famílias dentro dela, uma vez que pensa ser relevante o *feedback* das famílias avaliando o trabalho desenvolvido. A esse respeito, ressaltou: “A gente sabe que a instituição vai caminhar bem quando nós tivermos as famílias, os pais, os responsáveis conosco.” [Diário de Campo, Município do Agreste Paraibano, 2018]

Também a questão da relação com a comunidade apareceu como dado relevante na pesquisa nacional (Brasil, 2012). No contexto dos diversos campos brasileiros, as relações de parentesco e vizinhança ainda são muito fortes e, no caso das instituições educacionais, espe-

³ Referindo-se ao ano de 2018.

cialmente aquelas que ofertam Educação Infantil, essa relação ainda se mostra mais necessária e complexa.

Depois de ter apresentado alguns dados das pesquisas nacional e realizada no estado da Paraíba, que buscaram conhecer a oferta de Educação Infantil no país e em um estado da federação, considerando dados quali e quantitativos, é possível destacar aspectos que podem contribuir para o avanço na formulação de políticas para esta etapa da educação básica:

- A pesquisa nacional evidenciou a desigualdade na oferta de Educação Infantil em área rural, quando comparamos a oferta na área urbana. Sendo a desigualdade de oferta na creche ainda maior;
- A pesquisa na Paraíba mostrou que, apesar de os dados no estado apresentarem um número de matrículas significativo em creche, esse número ainda está aquém da média nacional e da meta posta pelo PNE (50%). Além disso, é preciso considerar o déficit ainda maior na oferta realizada em área rural;
- A pesquisa nacional apontou a relação entre pobreza das famílias que residem em áreas rurais do Brasil e a demanda por creches e pré-escolas, evidenciada não só estatisticamente como pela potencialidade da demanda num contexto de pobreza;
- Do ponto de vista nacional, verificam-se avanços nas políticas, materializados em legislações e programas de alcance mais amplo. Quando são observados os efeitos destes avanços nos municípios investigados, percebe-se que as ações relacionadas com a oferta de educação infantil em contextos rurais já estão formalizadas em documentos, e as que são relacionadas com a educação do campo são mais expressivas do que aquelas que dizem respeito às especificidades das crianças de zero a seis anos;
- Ainda, na pesquisa nacional, verificou-se que os agrupamentos mais recorrentes são aqueles que reúnem numa mesma sala crianças da pré-escola com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo-nos refletir que é possível que as espe-

cificidades da educação infantil não sejam contempladas nas propostas pedagógicas, que devem ser predominantemente próprias ao Ensino Fundamental;

- A pesquisa na Paraíba trouxe a ausência do olhar para a especificidade da Educação Infantil pela ótica da formação continuada de professores, que se revelou distante de dar conta das referidas especificidades, seja a oferta em área urbana ou rural;
- Ainda na pesquisa realizada na Paraíba, foi possível evidenciar diferentes possibilidades e desafios postos à oferta de Educação Infantil em área rural. O principal aspecto evidenciado como positivo foi o atendimento a toda a demanda das famílias. Já no que diz respeito aos desafios ou entraves, foi considerada a relação com a comunidade, no caso da oferta em área rural.

Diferentes aspectos, tanto positivos como desafiadores, foram ressaltados pelas entrevistadas na pesquisa realizada na Paraíba, o que indica que o trato com as políticas de Educação Infantil deve ocorrer de forma ampla e complexa, considerando a multiplicidade de aspectos que precisam ser observados e garantidos na oferta de uma Educação Infantil que considere todas as crianças, quer da área urbana, quer da rural. Eleger um ou poucos aspectos é precarizar e correr o risco de violar direitos conquistados e garantidos no aparato jurídico. Isto que se mostrou evidente na pesquisa circunscrita ao estado da Paraíba também pode ser problematizado em outros estados do Brasil.

O envolvimento de todos os implicados na oferta de Educação Infantil em contextos rurais é crucial. O poder público, em suas mais diversas instâncias, pesquisadores das infâncias, do campo e da Educação Infantil do campo, gestores de secretarias, professores, famílias e também as crianças precisam participar de uma grande rede de diálogo e negociações, estabelecendo objetivos, metas e ações a serem atingidos, para que o país avance na oferta da Educação Infantil para todas as crianças, incluindo as crianças que residem em áreas rurais do país.

4. Conclusão

As pesquisas realizadas e, em parte, apresentadas neste texto revelam o quanto nossos desafios são exigentes. Eles precisam ser encarados e superados com a efetiva participação de todos os implicados com as crianças da Educação Infantil e suas famílias, considerando as populações do campo. É preciso construir permanentemente um compromisso com essa causa, que é complexa, mas absolutamente necessária ao país.

Vivemos ao longo do ano de 2020 e no ano de 2021 os efeitos de uma pandemia que contribuiu para o aprofundamento de crises, desigualdades e injustiças econômicas e sociais que já eram realidades em vários países do planeta, como o Brasil. Investimentos emergenciais e a longo prazo devem ser considerados prioritários por governos de diferentes esferas, no sentido de reparar situações mais dramáticas e construir outras formas de relações econômicas e sociais.

Saber e acompanhar quais foram os impactos da pandemia nas relações entre escolas, crianças, professores e famílias é urgente para que se possa garantir que as crianças, sobretudo as pequenas e que residem em áreas rurais do país, tenham seus direitos assegurados.

Esse deve ser um dos compromissos do poder público que, em diálogo com pessoas e instituições educativas e de saúde, deve retomar os desafios estruturais que já estavam postos antes da pandemia e superar aqueles gerados por ela. Investimentos financeiros e pedagógicos também se fazem essenciais à construção de uma Educação Infantil que possibilite a todas as crianças do país — do campo e da cidade — sonhar com outro mundo possível, mais justo, diverso e baseado em parâmetros de equidade.

As pesquisas aqui apresentadas de forma parcial e outras que também levantem dados e evidenciem desafios, potencialidades e possibilidades devem ser tidas como parâmetros para tomadas de decisões por gestores. Nesse sentido, conhecimentos fundamentados em pesquisas e ação política podem fazer avançar realidades que precisam ser reconfiguradas, na direção da igualdade de acesso a direitos

já assegurados por lei e de mudanças efetivas que possam, no contexto aqui investigado, garantir que as crianças de todo o país sejam vistas e consideradas realmente sujeitos de direitos.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.
- _____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jul. 2020.
- _____. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.
- _____. *Lei 12.796/13 | Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- _____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica — Brasília. DF, 2006.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- _____. Pesquisa Nacional. *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012*. Relatório Síntese. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em: 16 jul. 2020.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.
- _____. Presidência da República. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a.
- CNPq/UFCEG. *Relatório de pesquisa: Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural — aspectos quantitativos e qualitativos*. (Edital MCTI/CNPq nº 14/2014), 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acesso em: 4 abr. 2021.
- LEAL, Fernanda de Lourdes A. Olhando para a educação formal de crianças pequenas que residem em área rural do país: uma abordagem a partir do dispositivo legal. *Salto Para o Futuro*, v. 11, 2013, p. 30-39.
- LEAL, Fernanda de Lourdes A.; RAMOS, F. Educação Infantil do campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, M. C. et al. (Org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SILVA, Wanessa Maciel Ferreira da. Oferta de Educação Infantil no Estado da Paraíba: aspectos qualitativos e desafios a serem enfrentados. In: GRUPECI, 6, 2018, Belém, PA.

- LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida et al. Oferta de Educação Infantil em área rural no estado da Paraíba: aspectos quantitativos. *Caderno Cedes* [on-line], v. 37, n. 103, 2017, p. 335-346.
- MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censos escolares*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Coord.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.
- SILVA, Ana Paula Soares da. Educação Infantil no e do campo: uma história a ser descoberta e escrita. *Salto Para o Futuro*, v. 11, 2013, p. 13-22.
- SILVA, Ana Paula Soares da et al. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Coord.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 291-331.
- SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. *Educação Infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- WANDERLEY, Maria de Nazaré B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. *Estud. Spc. Agric.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2009, p. 60-85.

A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica

Paulo Sergio Fochi

1. Introdução

O interesse pela documentação pedagógica aparece no Brasil nos últimos anos no campo da Educação Infantil. Um estudo recente, encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Unesco (Brasil, 2017), fez o levantamento da produção acadêmica e da familiaridade que as unidades de Educação Infantil têm em relação ao tema. Em relação à produção acadêmica, a primeira tese produzida no país data do ano de 2009, com uma pequena ampliação a partir de 2013.¹ Já a respeito da familiaridade com o tema no interior das unidades educativas, contando com respondentes de todas as regiões brasileiras, percebe-se que o assunto começa a aparecer a partir de 2012 e, de forma mais consistente, de 2015 (Brasil, 2017). Consequentemente, a incipiência de produções e a jovialidade do tema no país deixam aberto um espaço para muitas compreensões aligeiradas e para mera transposição nominal de antigas práticas.

Aliás, a partir do estudo, podemos destacar a fragilidade com que o conceito vem sendo tratado e vivenciado tanto no campo da pesquisa quanto no campo da prática. Talvez pela sua novidade ou mesmo pela sua complexidade, a ideia de documentação pedagógica como conceito ainda está muito reduzida ao ato de produzir registros (documentar) e ao modo como os registros são compilados para comunicar (documentação). No entanto, a simples prática de registrar e o modo

¹ Neste caso, considerando teses e dissertações.

como se compila os registros não são suficientes para acolher um dos principais pressupostos da documentação pedagógica como conceito, que é o de reposicionar adulto e criança a partir de uma renovação da prática pedagógica (Fochi, 2019).

Outro ponto encontrado na pesquisa é que a referência por parte expressiva desses estudos e práticas é a de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano que funda o conceito a partir da experiência das escolas municipais de Reggio Emilia, no norte da Itália. Apesar disso, embora se referencie o autor, há um uso arbitrário para os termos *documentar*, *documentação* e *documentação pedagógica*, sem qualquer diferenciação, tratando-os como sinônimos.

Na experiência de Reggio Emilia, que é onde encontramos a origem do conceito, a ideia da documentação pedagógica foi sendo construída a partir da própria elaboração dos modos de fazer, refletir e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. Ou seja, o conceito nasce concomitantemente à construção do conhecimento praxiológico das escolas (Fochi, 2019). A abordagem de Reggio Emilia, que em 1991 foi considerada o melhor modelo de Educação Infantil do mundo pela revista *Newsweek* (1991), tem mantido o projeto educativo atualizado e dinâmico por mais de cinco décadas porque entendeu que, para a renovação pedagógica não se transformar apenas em um *slogan* educativo, é preciso criar um sistema de trabalho sustentado em uma visão democrática, reflexiva e participativa.

Neste capítulo, tratarei de recuperar algumas noções fundamentais para entendermos o valor da documentação pedagógica como conceito. Além disso, em nível de uma certa proposição, aprofundo o conceito e elenco alguns aspectos que possibilitam à documentação pedagógica auxiliar o professor e a escola na construção de uma prática pedagógica com significado. Por fim, elenco algumas ideias finais que podem sintetizar a conexão entre a necessária renovação pedagógica em nosso país e a documentação pedagógica como estratégia.

2. Por que a documentação pedagógica?

Os estudos da transformação dos contextos educativos desenvolvidos por João Formosinho (2018) e Júlia Oliveira-Formosinho (2007; 2016) apontam a necessidade da explicitação da pedagogia como alternativa para a renovação pedagógica. Quando se explicita a pedagogia, é lhe dado um nome, afastando-se dos riscos e perigos que há nas pedagogias anônimas (Formosinho, 2018), nas pedagogias oficiosas do sistema (Formosinho e Machado, 2005), nas pedagogias sem nome (Formosinho, 2018), que se centram na “racionalização burocrática da vida social, construindo progressivamente a pedagogia burocrática como pedagogia ótima” (Formosinho, 2018:20).

O modo como as pedagogias anônimas, oficiosas e burocráticas diferem de outros modos de fazer pedagogia se dá, não apenas em nível epistemológico, mas especialmente pelo modo como cada uma compreende o acesso e a mediação aos processos sócio-histórico-culturais dos quais crianças e adultos participam (Sousa e Fochi, 2017). Nesse sentido, é importante destacar que as pedagogias com nome, sobretudo aquelas da família das pedagogias participativas² (Oliveira-Formosinho, 2007), compartilham de uma visão de criança e de adulto que coparticipam dos processos de aprendizagem como construção de significados, de escola como lócus de transformação social e emancipação do ser humano e de uma visão democrática e aberta de mundo. Ou seja, essas pedagogias traduzem em nível de práxis um conjunto de ideias, princípios e valores que muitos autores já haviam formulado em nível de teoria.

Desconstruir uma prática já cristalizada para reconstruí-la envolve criar estratégias que contribuam para que os atores pedagógicos das escolas estejam constantemente percebendo, refletindo, projetando e desenvolvendo o cotidiano pedagógico. Oliveira-Formosinho (2019)

² Pode-se identificar como participantes da família das pedagogias participativas as seguintes abordagens curriculares: High Scope; Pedagogia-em-Participação; Movimento da Escola Moderna; Pikler Loczy; Elinor Goldschmied; Reggio Approach.

destaca que o *éthos* das pedagogias participativas é saber observar, ouvir e responder às crianças a partir do modo como se desenvolve o cotidiano pedagógico e, com isso, reforça que a documentação pedagógica ocupa um papel importante, pois contribui para a construção da reflexividade sobre o fazer e sobre o narrar das aprendizagens das crianças e do cotidiano pedagógico.

Há mais de 100 anos, John Dewey convida professores e escolas a refletirem sobre seu papel na sociedade. A premissa básica desse filósofo aponta que a reflexão é a chave para a transformação e para a reconstrução da prática pedagógica.³ No campo da pedagogia, também Dewey tem um papel importante, já que, para o século XX, representa um dos principais nomes para a construção reflexiva do pensamento da pedagogia da infância. Dewey inspirou o pensamento do pedagogo Loris Malaguzzi em muitos aspectos, tais como a ideia da reflexividade do professor, a centralidade na experiência da criança, a escola como espaço democrático.

A tradução desses conceitos estruturantes como uma experiência pedagógica é o que encontramos nas escolas de Reggio Emilia, quando buscam alternativas para aprender a ver, fazer e narrar o cotidiano pedagógico não como um processo de aplicação de ideias preconcebidas, mas como produção de conhecimento situado e fecundado em uma dada visão de ser humano e de mundo. Assim, desde a municipalização das primeiras escolas no início dos anos 1960, com as práticas de partilha dos projetos de investigação das professoras e dos diários, até o final da década de 1980, com os avanços das experiências pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, foi sendo formulado o conceito da documentação pedagógica como uma oportunidade de instituir uma dada prática e de saber narrá-la.

³ No Brasil, a influência do pensamento deweyano pode ser notada no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932 (especialmente com ênfase na construção de uma escola pública e laica) e, na década de 1990, com o aparecimento do conceito de professor reflexivo, como marca da construção de um projeto de escola como espaço democrático e de emancipação social.

Por isso, a defesa pela documentação pedagógica como um conceito que atua no sentido de nos ajudar a ver, a refletir, a projetar e a narrar se coloca como uma estratégia potente para a renovação pedagógica e para a construção de significados.

3. O que é documentação pedagógica?

Como já foi anunciado, feitas as considerações de base em que a documentação pedagógica está ancorada, a proposta desta seção é aprofundar o conceito.

Tenho entendido a documentação pedagógica como um conceito do campo pedagógico e, por isso, tenho chamado de estratégia para diferenciá-lo do verbo *documentar* (ato de produzir registros) e do substantivo *documentação* (o produto comunicado).

O verbo *documentar* é sinônimo de registrar, de produzir documentos ou evidências. Nesse caso, estamos remetendo à ação de fotografar, filmar, anotar, recolher produções das crianças. O substantivo *documentação* trata do documento construído a partir dos registros realizados, ou seja, do produto em si (livreto, folheto, vídeo, painel, mini-história, portfólio). Assim como o simples ato de produzir registros (*documentar*) não se basta em si mesmo, o produto (ou seja, a documentação) também não. Compilar registros e construir um documento podem, simplesmente, ser apenas um material com temática pedagógica, situado em uma pedagogia qualquer. Embora o conceito de documentação pedagógica pressuponha a produção de observáveis que se dá a partir da prática de documentar e também pressuponha a construção de comunicações, quando se isola o ato documentar e/ou a documentação em si, não se tem o devido alcance do que apreende o conceito documentação pedagógica.

O conceito *documentação pedagógica* envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos. Há dentro do conceito o ato de documentar e a construção de documentações; porém, há

muito mais, já que esse conceito, como uma estratégia, transforma o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo (Fochi, 2019). Nesse sentido, o conceito da documentação pedagógica não cabe em uma pedagogia qualquer (Pinazza e Fochi, 2018), muito pelo contrário: ele responde às exigências das famílias das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007, 2016).

Seguindo esse raciocínio, compreendo que são dois os processos coexistentes que envolvem a estratégia da documentação pedagógica: um está relacionado com o modo como o professor planeja, organiza e cria possibilidades de aprendizagem e o outro está relacionado com a forma como torna visíveis as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico.

Dahlberg, Moss e Pense (2003) definem a documentação pedagógica como instrumento. Eu tenho preferido entendê-la como estratégia, pois, como afirma Hoyuelos (2004b), o conceito de estratégia está em oposição à linearidade do pensamento positivista, pois envolve a tomada de decisões no curso da ação, modificando-se conforme as diferentes exigências vão surgindo e demandando novas soluções para responder à complexidade inerente de toda a ação educativa. Hoyuelos (2004b:71), citando Capra, dirá que a estratégia supõe: “a) a atitude para empreender ou buscar na incerteza tendo em conta a própria incerteza; b) a atitude para modificar o desenvolvimento da ação em função do aleatório e do novo.” Por isso, entendo que a documentação pedagógica é muito mais que um instrumento, mas, como estratégia, configura-se como um conceito potente para o campo pedagógico já que acolhe a dinamicidade e as incertezas da ação educativa de modo a respondê-la ante a sua complexidade.

Somando-se a essa perspectiva mais alargada de documentação pedagógica, Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem-na como uma forma de desafiar os discursos dominantes (ou os regimes de verdade, como os autores preferem chamar) para construir contradiscursos. Há muitos discursos dominantes dentro das escolas: de que as crianças

precisam fazer tudo ao mesmo tempo, da mesma forma, no mesmo lugar; de que as crianças precisam que os adultos decodifiquem o conhecimento canônico; de que as crianças não são concentradas etc. De fato, a documentação pedagógica, pelo seu caráter praxiológico e narrativo, ao mesmo tempo que transforma o cotidiano pedagógico, também nos ajuda a construir novas e diferentes narrativas a respeito dele e das crianças e dos adultos que dele participam. É por isso que eu concordo com Davoli (2011, 2017) e Rinaldi (2012) quando afirmam que podemos entender a documentação pedagógica como uma reformulação do que é didática, pois ajuda o professor a construir um modo de estar com as crianças, de construir uma nova noção de docência e de projetar e narrar sobre as aprendizagens e sobre o cotidiano.

O novo sentido ao termo didática que podemos atribuir a partir da documentação pedagógica como estratégia compreende uma dimensão investigativa, situada e testemunhal da vida cotidiana e das aprendizagens das crianças. Essa forte relação entre a documentação pedagógica e a didática que se constrói na vida cotidiana é uma espécie de didática gestáltica que Malaguzzi criou como alternativa a todo o aparato musculoso que a escola tem. Segundo Hoyuelos (2004a:111), para Malaguzzi, a *gestalt* “[...] é um caminho de saída decente e culta para abandonar o monopólio que, até então, mantém no campo educativo a palavra verbal como única forma de relação na ação didática”.

Em uma entrevista, Malaguzzi (2001:61) conta que “o trabalho com a documentação pedagógica declarou o nosso modo de agir com as crianças. Forçou, de maneira agradável, a refinar os métodos de observação e registro de tal maneira que os processos de aprendizagem das crianças tornam-se a base dos diálogos com os pais”. A construção de um modo de estar com as crianças, de compreender e de dar visibilidade aos processos de aprendizagem e de se relacionar com a comunidade são os aspectos centrais que reconheço na documentação pedagógica.

Inspirado por essas ideias, tenho experimentado o desenvolvimento de um trabalho de formação junto às escolas do Observatório da Cultu-

ra Infantil (Obeci)⁴ a partir da Documentação Pedagógica (Fochi, 2019). No trabalho que está em curso nos últimos sete anos com essas escolas, a perspectiva de construir uma renovação pedagógica tem sido apoiada, desde o trabalho dos professores no cotidiano dos agrupamentos até o trabalho da coordenação e da gestão escolar, a partir dessa visão de documentação pedagógica como uma estratégia que nos auxilia a ver, compreender, refletir, projetar e narrar o cotidiano das escolas.

Como no Obeci há uma forte aderência em situar-se em um modelo de escola e comunidade com acento na investigação, redefinem-se os limites da teoria e da prática dentro das escolas que impulsionam a fazer uso de estratégias que ajudem a construir uma certa coerência entre os marcos conceituais e os marcos da ação. Assim, mobilizado em construirmos um dado conhecimento praxiológico que apoie os professores na sua prática pedagógica e que acolha melhor a subjetividade das crianças, fomos compreendendo que o conceito da documentação pedagógica ajuda a:

- a) qualificar nossa capacidade de escutar as crianças — pois fomos entendendo que escutar é um verbo ativo para aprender a responder às necessidades das crianças em termos de organização do contexto educativo;
- b) refletir a organização das propostas e da própria vida cotidiana — harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos;
- c) criar abertura para transformar os contextos em que estão inseridos — pois um processo de renovação pedagógica envolve a disponibilidade dos sujeitos que constroem o cotidiano pedagógico, e isso se dá por um processo de compreensão da necessidade da transformação e não por imposição;

⁴ O Obeci é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que existe desde 2013, reunindo três escolas públicas e três escolas privadas do Rio Grande do Sul. Para saber mais, recomenda-se ler a tese *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil — Obeci*, de autoria de Paulo Fochi, defendida no ano de 2019.

- d) vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade para os profissionais — que foram aprendendo a ver, refletir, projetar e construir conhecimento sobre os processos vivenciados no interior das escolas;
- e) construir um conhecimento situado e fecundado em teorias — aprendendo o verdadeiro exercício da pedagogia como uma ciência praxiológica;
- f) narrar as aprendizagens das crianças, dos adultos e da identidade da escola — como exercício testemunhal e de restituição do cotidiano pedagógico e do modo como as crianças aprendem.

A partir dessas ideias que sistematizam o modo como entendemos o valor da documentação pedagógica na experiência do Obeci, é possível afirmá-la como uma estratégia de formação, de investigação e de sustentação de um dado conhecimento praxiológico. Conecta, portanto, a contemporaneidade que há entre o mundo da prática e o mundo da construção de significados, sem se abster da forte exigência interpretativa que é construída a partir de marcos referenciais. Assim, além de ser uma possibilidade de declarar as concepções e crenças educativas, a documentação pedagógica é uma estratégia central para ajudar a investigar, compreender e explicitar internamente a pedagogia como um sistema complexo de crenças, valores, teoria e prática. E, exatamente pela sua explicitação, ascendemos a outros níveis de compreensão e de realização de uma prática pedagógica fundamentada e situada. Daí que a documentação pedagógica é uma estratégia importante para a construção e sustentação do conhecimento praxiológico e para o testemunho de nossa imagem de criança, de adulto e de escola, aspectos generativos de uma renovação pedagógica (Fochi, 2019).

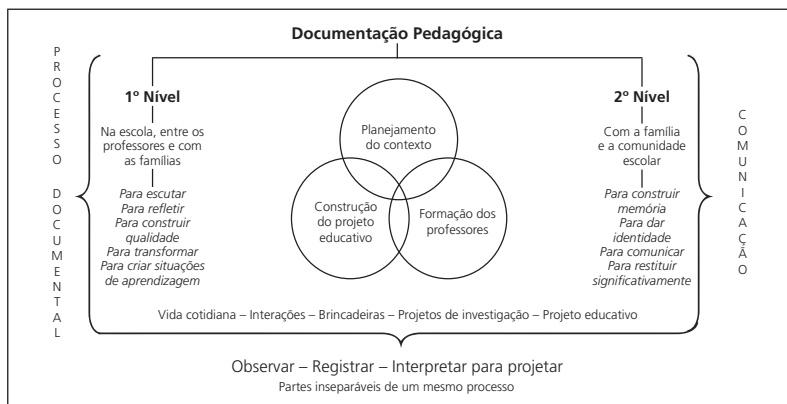
Ademais, embora o processo de comunicar as experiências das crianças na escola seja um dos pilares que estruturam a documentação pedagógica, não é o único. Na verdade, Malaguzzi (2001) diz que a comunicação é uma atitude ética para tornar visível a competência das crianças e, ao mesmo tempo, de tornar pública a importância da instituição e de seus profissionais para os meninos e as meninas.

Assim, o momento da comunicação deve ser compreendido em uma perspectiva de processo, de provisoriedade e de resultado.

Processos, pois o que interessa comunicar não é o que as crianças aprendem, mas como as crianças operam para construir seus saberes, quais as estratégias utilizadas ou construídas por elas para alcançar seus desejos. Provisoriamente, visto que implica assumir que o conhecimento é provisório e parcial — não estamos falando de verdades únicas e absolutas sobre as crianças, tampouco se deseja que o processo comunicado seja compreendido como um retrato da realidade; ao contrário, é sempre uma forma de interpretação que adultos estão construindo sobre os percursos dos meninos e das meninas na escola como uma construção de significados. Resultado, pois existe um compromisso de dar testemunho aos caminhos que resultaram da ação das crianças em seus projetos pessoais ou em grupos e do próprio cotidiano pedagógico. Mesmo que parcial ou provisório, existe algo a ser compartilhado, se entendermos o percurso que as crianças vão traçando também como resultado de sua experiência educativa.

No esquema a seguir, presente na figura 1, esboço a síntese do modo como tenho compreendido a documentação pedagógica e da maneira como tenho desenvolvido essa compreensão junto às escolas participantes do Obeci.

Figura 1
Níveis da documentação pedagógica



Como tenho argumentado ao longo deste texto, acredito que há dois níveis focais do trabalho na documentação pedagógica: o primeiro, interno, em que são gerados os processos documentais da construção de uma prática observada, registrada e interpretada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças, dos profissionais e da instituição. O segundo nível, externo, trata da comunicação das crenças e dos valores que a instituição construiu, da comunicação dos percursos de aprendizagem das crianças e do modo como elas interpretam e elaboram sentidos para si mesmas, para os outros e para o mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade.

Quando nos valemos da documentação pedagógica como estratégia para investigar algo, propositadamente estamos optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso contexto a fim de refletir e tornar visíveis as descobertas do cotidiano das crianças e dos adultos em suas jornadas de aprendizagens.

As reflexões desses dois níveis focais são sustentadas por aquilo que tenho chamado de pilares da documentação pedagógica: observar, registrar e interpretar. Esses pilares dão a tônica metodológica que subjaz à documentação pedagógica como uma estratégia para a reflexão e a transformação dos contextos, ao mesmo tempo que comunica as crenças e os valores de uma dada instituição ou grupo de profissionais. Além disso, a ideia de identificá-los por meio de verbos é exatamente para acentuar sua qualidade de ação, de movimento e de interconectividade que há entre esses três pilares que são entendidos como partes inseparáveis de um mesmo processo.

Observar é compreendido como uma “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003:192). Isso significa saber colocar em suspensão nossas ideias prefixadas a respeito das crianças para querer conhecê-las, compreender seus processos de aprendizagem e criar a temporalidade necessária para refletir sobre a própria relação com os meninos e as meninas.

Registrar é uma forma de garantir modos concretos de nos enxergar e enxergar as crianças na vida cotidiana das escolas. Como afirma Malaguzzi (1988), é um modo de tirar as crianças do anonimato para iluminar a complexidade de suas ações. Os registros servem simultaneamente para ir construindo os observáveis que retroalimentam o trabalho pedagógico e servem como material para a elaboração das comunicações.

Interpretar tem um caráter ativo, ou seja, de interpretação para projetar algo. O termo em italiano é *progettazione*, que não tem tradução para o português. No Obeci, tenho tratado o termo com o sentido de interpretar para projetar, como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico de maneira rigorosa, metódica e democrática, perspectivando a proposição de organizar, planejar e realizar a transformação do cotidiano pedagógico.

Além disso, os interesses dos dois níveis focais da documentação pedagógica são bem ampliados e envolvem os diferentes âmbitos que compõem uma instituição educativa. Tanto no primeiro nível, que se centra na “didática” do cotidiano, ou seja, nos modos de pensar, fazer e narrar a cotidianidade pedagógica, como no segundo nível, em que se comunica a respeito dos percursos de aprendizagem, o interesse atravessa questões relativas ao âmbito do professor, das crianças, do projeto educativo, da escola e da relação entre eles.

Nesse sentido, destaco que a documentação pedagógica tem como interesse investigar e tornar visíveis:

- a) os distintos aspectos da *vida cotidiana*, como o momento da alimentação, os deslocamentos entre os diferentes espaços, o momento da troca;
- b) as diversas camadas das *interações* entre as crianças ou das crianças com os adultos, da constituição das amizades entre elas, de como se tornam grupo no cotidiano das instituições e de como interagem com o seu entorno;
- c) das *brincadeiras* como valor para a promoção da cultura infantil;
- d) dos *projetos de investigação* levados a cabo com as crianças em pequenos ou grandes grupos e de modo como aprendem e constroem suas teorias;

- e) do *projeto educativo da instituição* como reflexão e tradução dos valores e princípios da escola.

Por esse espectro ampliado de interesses é que a documentação pedagógica acaba incidindo na constituição de uma prática altamente reflexiva, resultando em uma postura de investigação e de transformação do contexto. Quando declaradas as concepções que emergem desse processo, interrompe-se o círculo vicioso de fazer abstrações genéricas nos documentos que a escola comunica e de criar abismos entre o dito e o feito. Testemunhar a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças envolve “uma certa dose de coragem, a coragem de tornar pública essa decisão” (Bonàs, 2011:54), ou seja, como nos relacionamos e nomeamos a infância, a docência e a Educação Infantil.

Tanto no primeiro como no segundo nível, a incidência está na promoção da cultura da infância e na promoção de uma cultura pedagógica. Nesse sentido, reafirma-se a crença de que a escola é espaço privilegiado para a garantia dos direitos das crianças e reconhece na pedagogia a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribua com os modos de fazer, pensar e comunicar a complexidade do que se faz em uma instituição de Educação Infantil.

Por isso, na interatividade entre os dois níveis da documentação pedagógica, acredito que sejam mobilizadas três dimensões importantes:

- a) o planejamento do contexto educativo, em que se organizam os tempos, os espaços, as materialidades e os diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças, graças ao nível de reflexividade dos adultos;
- b) a construção e a concretização de um projeto educativo, que não se limita a um documento escrito, mas que se mantém vivo, comunicado e constantemente revisitado pelos diferentes atores da escola, traduzido no cotidiano da instituição;
- c) um modo contextualizado e permanente de formação dos professores.

O exercício de construir a ação pedagógica implicada na observação, no registro e na reflexividade do cotidiano educativo mobiliza o professor a aprender a tomar consciência sobre o seu próprio fazer. Assim, comunicar, posteriormente, também o responsabiliza e lhe confere a devida importância e valor no processo educativo de uma criança.

4. Conclusão

A defesa da renovação pedagógica amparada pela documentação pedagógica como uma estratégia para investigar, refletir e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças está direcionada para o discurso da construção de significados, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003). Esses autores apontam o discurso da construção de significados como alternativa ao discurso da qualidade na educação, já que o segundo atende a uma visão gerencialista e puramente técnica.

Nesse sentido, é válido destacar que a Educação Infantil necessita formular em nível de conhecimento praxiológico seus modos de fazer e pensar a prática pedagógica, já que a tradição didática não atende à complexidade com que os bebês e as crianças bem pequenas aprendem e tampouco à complexidade do cotidiano pedagógico das instituições de Educação Infantil. Assim, a documentação pedagógica parece atender a essa necessidade estruturante para a orientação a uma dada forma de conceber e narrar o trabalho pedagógico na Educação Infantil e de responder à perspectiva de educar e cuidar como um ato de construção de significados.

Por fim, é importante também lembrar que o conceito da documentação pedagógica precisa ainda ser muito explorado em publicações, em pesquisas e no interior das escolas, dada a novidade do tema em nosso país. Malaguzzi (2001) costumava dizer que as coisas relativas às crianças e para as crianças só são aprendidas se estivermos próximos a elas. É exatamente sobre isso que tratamos quando se propõe a documentação pedagógica como uma alternativa para a renovação

pedagógica na Educação Infantil: ela nos exige estar próximos dos meninos e das meninas para instituímos uma prática pedagógica com significados.

Referências

- BONÀS, Meritxell. El arte de pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. In. RTEIC. *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 53-57.
- BRASIL. *Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na Educação Infantil nos segmentos creches e pré-escola*. Consultoria de Paulo Sergio Fochi. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENSE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAVOLI, Mara. Documentar procesos, recoger señales. In. RTEIC. *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 15-26.
- DAVOLI, Mara. *Entrevista sobre documentação pedagógica* [nov. 2017], gravação digital. Entrevista concedida a Paulo Fochi, Reggio Emilia, 2017.
- FOCHI, Paulo Sergio. *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil — Obeci*. Tese (doutorado em educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- _____. Observatório da Cultura Infantil: a documentação pedagógica como mote de formação de professores. *Revista Sensos — Ined*, Porto, v. I, n. 1, 2016, p. 83-108.
- FORMOSINHO, João. Prefácio. A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara (Org). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto, 2018, p. 7-28.

- _____; MACHADO, Joaquim. A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escola. In: PROFMAT — Atas, 20 anos de encontros. Évora, 2005, p. 1-12.
- HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2004b.
- _____. *Loris Malaguzzi: biografia pedagogica*. Azzano Sao Paolo: Edizioni Junior, 2004a.
- MALAGUZZI, Loris. Borrador para un discurso sobre la sonda de investigación-acción (1988). In: CAGLIARI, Paola et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madri: Morata, 2017, p. 365-380.
- _____. *La educacion infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- NEWSWEEK. *A school must rest on the idea that all children are different*. dez. 1991. Disponível em: www.newsweek.com/school-must-rest-idea-all-children-are-different-200976. Acesso em: jul. 2020.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 111-136.
- _____, Júlia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Revista Textura (Ulbra)*, Canoas, v. 18, n. 38, 2016, p. 132-152.
- _____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.
- PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, mai./ago. 2018, p. 184-199.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e terra, 2012.
- SOUSA, Joana; FOCHI, Paulo. Participatory pedagogies with children: making real children's right. In: EECERA CONFERENCE, 27, 2017, Bolonha, Itália.

Formação inicial de professores: Educação Infantil em foco

Márcia de Oliveira Gomes Gil

1. Introdução

Iniciamos esta discussão com uma afirmativa: a formação docente é uma questão política, já que implica pensar historicamente nas políticas públicas educacionais do país e alinhar com uma visão prospectiva, recheada de significados. Há intenções que movem as escolhas e a criação de novas políticas.

Portanto, para falar da formação de professores para a Educação Infantil é preciso revisitar, ainda que brevemente, a história da Educação Infantil.

A educação da criança esteve, durante séculos, sob a responsabilidade exclusiva da família, em diferentes países. Era no convívio com os adultos e outras crianças que ela aprendia as normas e regras de seu tempo histórico.

No Brasil, as primeiras creches surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Numa época de alto índice de mortalidade infantil e desnutrição, teve início um pensamento sobre as formas de atender as crianças fora de seus ambientes familiares. Essa preocupação partia especialmente de religiosos, de empresários e educadores, numa perspectiva filantrópica.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras,

a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. [Didonet, 2001:13]

Mudanças sociais e especialmente aquelas relacionadas com a industrialização, o trabalho e a utilização da mão de obra feminina de classe média trouxeram alterações nesse cenário.

Segundo Haddad (1993), os movimentos feministas dos Estados Unidos iniciaram a defesa da ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica, tornando-se um direito de todas as mulheres trabalhadoras.

A intencionalidade assistencialista e compensatória marca o início da história da educação pensada para crianças pequenas. A ideia da falta e da carência colocava as crianças pobres em situação de desvantagem, quando comparadas às outras, de classes mais abastadas. Tal pensamento alicerçava-se nas teorias que defendiam a ideia de desenvolvimento padronizado. Assim, as creches e pré-escolas tinham um papel de suprir as “faltas”.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as instituições privadas tinham diferente proposta, focando na preparação para o ensino regular, reforçando a ideia de que as diferenças econômicas marcavam as crianças causando deficiências e carências e exigiam trabalhos distintos. A ampliação do atendimento forçou o início de um processo de regulamentação deste trabalho.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que bebês e crianças tivessem garantido na legislação o direito à educação. Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido, sendo assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Desta data em diante, vivemos a luta constante para o entendimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), reafirmando o caráter educacional em detrimento do assistencialista, o que implica mudar culturas e posturas. Tarefa complexa, como todas as que envolvem o cenário educativo, em especial para a creche, até então sob os cuidados da pasta da assistência.

Nesse sentido, novos documentos foram criados, ampliando a discussão sobre currículo e práticas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) definiram as ações indissociáveis de cuidado e educação, assim como determinaram interações e brincadeiras como os eixos da prática pedagógica.

Prevista na legislação e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica organizou proposta para a Educação Infantil (Brasil, 2018) dando contorno às aprendizagens essenciais, organizando campos de experiências e assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

As mudanças no cenário educacional trouxeram urgência na formação de novos professores, assim como a necessidade de reelaborar a formação continuada dos que já atuavam, para garantir que todos os profissionais se apropriassem do novo desafio.

Em página do Ministério da Educação¹ com incentivo à formação de professores, encontramos a seguinte descrição para o curso de pedagogia:

[...] um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

¹ Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>.

No entanto, ao longo de todas as mudanças, a formação dos professores — tanto a realizada no ensino médio (curso normal) quanto a realizada nas universidades — parece mudar muito lentamente. A centralização nas disciplinas teóricas e práticas marca um olhar voltado prioritariamente para a prática no Ensino Fundamental, cabendo às práticas e estudos voltados à Educação Infantil pouco destaque. Um processo de invisibilidade; reflexo, talvez, do pouco tempo de efetivação das alterações legais ou ainda da necessidade de maiores investimentos para que as transformações curriculares se concretizassem.

2. Informação ou formação inicial?

Há ainda diferentes ideias a respeito do significado da expressão “formação inicial”. Na tentativa por qualidade, há tensões sobre o significado de formação, por vezes assemelhado à perspectiva de dar informação. Alguns cursos têm mantido a prática de apresentar a seus alunos diferentes conteúdos teóricos, sem oferecer oportunidades de articulá-los com a prática. Longe de fazer críticas às universidades, precisamos considerar a extensão do curso de pedagogia e as diferentes possibilidades formativas que ele oferece, tornando necessariamente as abordagens superficializadas, com pouca possibilidade de aprofundamento e relação com o cotidiano de creches e escolas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, no seu artigo 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I — planejamento, execução, coordenação, acompanhamento

e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II — planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III — produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. [Brasil, 2006]

Verificamos o grande leque de possibilidades envolvidos no curso de pedagogia, a ser organizado com uma carga horária ainda que mínima, de 3.200h, (art. 7º). Assim, a formação enfrenta desafios múltiplos, tendo em vista o grande número de conhecimentos necessários para a formação do profissional pedagogo.

Como consequência, frequentemente ofertamos o acesso às informações, mas talvez falte tempo hábil para que sejam transformadas em saberes e conhecimentos que possam ser utilizadas no cotidiano do fazer pedagógico.

Uma formação implica a participação ativa do sujeito, na inter-relação com suas experiências e sentidos próprios construídos ao longo da vida, colocados em possibilidade de transformação. Um exercício que envolve tempo e reflexão.

Concordamos com Pimenta e Ghedin (2005), que apontam que a formação do professor deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva, o que implica um investimento pessoal de autoconhecimento que envolve os saberes e os fazeres advindos da experiência e que são contrapostos aos saberes teóricos, às práticas oportunizadas pelas trocas e diálogos com seus pares.

Nesse sentido, ressaltamos a importância dos estágios, como a principal oportunidade de traduzir teorias em práticas que consideram os sujeitos e os contextos.

Em 2019, uma nova determinação legal trouxe algumas mudanças para os cursos de licenciatura, incluindo entre eles a pedagogia. O texto gerou polêmica e em consulta pública foi criticado por diferentes instituições, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que a consideram um documento que retoma

uma visão tecnicista da educação, desrespeitando a resolução anterior CNE/CP nº 2/2015,² sob pena de descaracterização da formação de professores.³

No entanto, o parecer foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, sofrendo algumas modificações. Como a legislação em vigor, destacamos alguns pontos: de acordo com a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação de professores⁴

[...] exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. [art. 7º, II]

Incluindo em seu texto o que ficou conhecido como a Base Nacional Docente, sugere uma nova estruturação dos cursos, em grupos de carga horária com finalidades específicas:

I — Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II — Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e

² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

³ Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

⁴ Para este capítulo, selecionamos partes pertinentes da resolução no que se refere à formação inicial dos professores, nos abstendo de maiores análises e críticas ao documento em sua íntegra.

objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III — Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. [art. 10]

Outros pontos que chamam atenção nesse documento, que é direcionado a todas as licenciaturas, são o uso de evidências em Educação para utilização de novas práticas, a articulação com a Base Nacional Comum Curricular e o foco dados aos estágios:

[...] a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídos: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II. [art. 15]

Embora essa nova regulação ainda não esteja implementada, aponta para modificações no intuito de trazer aos futuros professores uma relação mais direta e consciente com as distintas realidades e cotidianos escolares, familiarizando-os com a ambiência escolar, com as crianças/alunos e suas formas de aprendizagem, inspirando processos investigativos e reflexivos na formação dos docentes.

A nova legislação aponta desafios de reestruturação. Caberá ainda aos cursos de pedagogia se apropriarem das novas postulações e organizarem a estrutura de seus cursos. Em relação à Educação Infantil, a referida legislação diz ainda:

Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I — formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil. [art. 13]

Todas essas propostas talvez careçam de uma aposta maior na possibilidade criativa e construtora dos professores. Imbernón (2009) argumenta que ainda predomina uma formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de modo descontextualizado, longe do cotidiano de escolas e das distintas realidades enfrentadas pelos professores. Ele aponta que há oferecimento de formação, mas com pouca inovação. Com isso chamamos atenção para a necessária construção de novas práticas e culturas que se aproximem dos desafios com a criação de novas metodologias. Esse olhar reforça a postura de autonomia e investigação.

O autor ressalta que é preciso reavaliar os processos de formação que não ocasionem inovação, ou seja, uma formação que permita e incentive os processos criativos.

Chamamos para este debate Vigotski (1997), que diferencia as atividades reprodutoras das não reprodutoras. O autor fala que a base orgânica da atividade reprodutora ou memorizadora é a plasticidade da substância nervosa. O cérebro e os nervos, por terem enorme plasticidade, modificam sua finíssima estrutura ante a influência de diversas pressões e guardam as marcas dessas modificações caso tais pressões sejam suficientemente fortes ou se repitam com frequência (Vigotski, 1998:8). Assim podemos explicar a conservação/memória das experiências que vivemos. A ação conservadora do cérebro, no entanto, não é sua única função, pois o cérebro

[...] é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao

amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente. [Vigotski, 1998:9]

De acordo com Vigotski (1997), nossas práticas cotidianas são baseadas na experiência de gerações anteriores, por meio da experiência histórica. Destaca que, em nosso cotidiano, “existem todas as premissas necessárias para criar e tudo o que excede do marco da rotina, contendo uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano” (Vigotski, 1998:11).

Precisamos criar. As grandes mudanças tecnológicas e comportamentais pelas quais temos passado apontam para a necessária transformação de práticas, na medida da transformação dos contextos e culturas. A formação inicial dos professores não pode se abster desse enfrentamento. Não temos respostas prontas para um universo de tantas possibilidades, mas temos ferramentas para ajudar na construção de novas práticas e posturas. Desenvolver a criatividade dos futuros profissionais parece ser um item importante a fazer parte dos novos currículos.

Em busca da atividade criadora e na tentativa de ampliar a discussão da formação para Educação Infantil, este texto segue fazendo alguns apontamentos considerados pertinentes.

3. Pensar numa formação que dialogue com a especificidade da etapa

Para além de todos os saberes que devem ser compartilhados em toda a formação de professores, lançamos luz sobre algumas especificidades do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Iniciamos essa reflexão a partir de um trecho da LDBEN (Brasil, 1996), que define a finalidade da etapa o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

Desde a inclusão da pré-escola como etapa obrigatória, vemos a Educação Infantil cindida. A creche, muitas vezes relegada a segundo plano nas políticas municipais, tende a ficar esquecida, também quando o assunto é a formação de professores (Gil e Vasconcellos, 2018). Mesmo assim, a pré-escola corre riscos. Em muitos municípios, a utilização de material estruturado com foco em objetivos distintos daqueles descritos na BNCC EI é uma realidade. O uso de tais materiais empobrece as experiências infantis, utilizando-se, majoritariamente, de tarefas repetitivas e mecânicas, que copiam o trabalho realizado no Ensino Fundamental. Por outro lado, a creche e seus profissionais tendem a antecipar experiências, em propostas feitas para as crianças, mas que não dialogam com as crianças.

Corremos o risco de uma descaracterização da etapa, caso a formação de novos professores não assegure a apropriação de ideias e conceitos cruciais para atender à finalidade estipulada em lei, como o primeiro passo para a construção de práticas assentadas em princípios norteadores.

Consideramos que o aporte teórico é fundamental, sendo ele o principal responsável pela fundamentação de práticas e opções metodológicas de trabalho. Partindo desse pressuposto, a formação do professor deverá trazer a possibilidade de construção de conhecimentos que permitam compreender o desenvolvimento das crianças, considerando suas singularidades e subjetividades. Os estudos de Lev Vigotski (2007) e Henri Wallon são contribuições importantes para um olhar que abarque as potências articuladas com as experiências de vida oriundas do contexto sociocultural. O estudo das infâncias e a contribuição da sociologia da infância e de autores como José Sarmiento permite aos futuros professores relacionar os diferentes modos de ser criança e de viver a infância.

Os avanços das neurociências não podem ser desprezados e constituem importante referencial para o entendimento dos processos cognitivos.

Para uma formação que constitua professores reflexivos e criativos, todos os aspectos teóricos necessitam ser discutidos e partilhados na

base do processo de formação, permitindo que os futuros docentes operem como agentes de seus saberes e fazeres, desempenhando papel ativo na formulação de suas práticas (Schön, 2000). Assim, entendemos como necessário a aproximação da teoria com a prática, bem como o compartilhamento de ideias e experiências, ampliando, dessa forma, os conhecimentos e reflexão e os processos criativos.

Alguns conceitos-chave do trabalho na Educação Infantil carecem de reflexão, exigindo maior aproximação teórica e prática. Acreditamos que o conhecimento aprofundado da temática associada a pesquisas que tenham como cenário as crianças e as instituições de Educação Infantil, ao longo dos estágios, é facilitador de processos que permitam a construção de novas práticas e a valorização das peculiaridades de cada criança. Algumas temáticas vitais:

- Interações
As relações com o outro, com os espaços e materiais como aspecto fundante da prática pedagógica.
- Brincadeiras
Diferentes autores abordam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, mas esta é uma temática ainda delicada e muitas vezes considerada menos importante.
- Cultura escrita
A defesa dos objetivos próprios da Educação Infantil, com a centralidade no processo de apropriação da função social da leitura e da escrita nos seus usos cotidianos.
- Infâncias, crianças e famílias
A defesa das diferentes possibilidades de ser criança e viver experiências de infância.
- As linguagens artísticas
A valorização das formas de expressão da subjetividade através do corpo, dos gestos, do movimento, da música, da dramatização e outras maneiras de produção de sentido.
- Autonomia infantil

Entender o papel do professor na construção da autonomia e do autocuidado das crianças.

- Escuta sensível, rotina e pedagogia do cotidiano
Acolhimento às necessidades das crianças.
- Planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, avaliação do desenvolvimento da criança
Construção de postura reflexiva.
- O trabalho pedagógico com bebês
Conhecimento do processo de desenvolvimento e criação de rotinas e práticas.

A construção de uma prática pedagógica está vinculada a um investimento pessoal, ainda no processo de formação inicial. Tardif (2014) observa que a prática profissional de professor deve ser considerada um espaço de mobilidade de saberes, onde haja produção e transformação do saber fazer, específicos do ofício do professor, isto é, de dedicação e envolvimento. Isso pode ser acessado por meio de projetos de trabalho. Curiosamente, fala-se de uma metodologia aplicável a todos os níveis de ensino, respeitadas suas especificidades, podendo ser utilizada na formação de professores e também como metodologia para o trabalho com as crianças na Educação Infantil.

A ideia dos projetos não é nova; nasce com John Dewey (1959) como uma ferramenta da “pedagogia ativa”, associada ao movimento da Escola Nova. Dewey buscava uma metodologia que oportunizasse ao aluno protagonismo no processo de aprendizagem, entendendo que “Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber” (Dewey, 1959:377-378).

Autores como Moura e Barbosa (2009) afirmam que “os projetos representam um caminho para a introdução de mudanças e inovações nas organizações humanas”, já que se fossem relativos às atividades rotineiras não trariam mudanças e seriam ineficazes como metodologia. Entendemos que todo projeto é uma atividade eminentemente

instrutiva, em torno de objetivos comuns, onde os participantes trocam conhecimentos e experiências, exercitam habilidades ao mesmo tempo que constroem outras, numa relação de coletividade (Moura e Barbosa, 2009:18).

Hernández e Ventura (1998) apresentam os projetos de trabalho vinculados ao desenvolvimento do conhecimento globalizado e relacional. Dessa forma, os projetos favorecem uma ação interdisciplinar, rompendo fronteiras de saberes, permitindo o entendimento da vida na sua relação com os fatos e pessoas.

Na Educação Infantil, a utilização de projetos apoiados nas curiosidades das crianças é caminho metodológico que conversa com a legislação da etapa, respeitando singularidades e subjetividade, caminhando na mesma direção que os interesses das crianças, apresentando-as, assim, ao mundo.

4. Afinal, o que precisam saber os professores?

A formação inicial do profissional que atuará na Educação Infantil é uma tarefa peculiar. O currículo das universidades deverá dar conta desse desafio, ampliando discussões e abordando questões cotidianas e metodológicas.

Para tanto, precisa despertar nos futuros profissionais o desejo pelo saber, a curiosidade por novos saberes, entendendo e utilizando a pesquisa como o caminho necessário para construir práticas docentes eficazes. Nesse sentido, retomamos o pensamento de Paulo Freire (1996), que nos lembra:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. [Freire, 1996:32]

Essa postura curiosa é o que nos leva à busca pelo novo, pelo melhor, pela ampliação do entendimento sobre a vida, sobre quem somos, e permite a construção de soluções para os dilemas cotidianos.

Assim, o acesso e o incentivo à produção de conhecimento da área e o diálogo com os cotidianos escolares deverão dar a tônica do trabalho formativo a ser realizado.

Fechando este capítulo, afirmamos que o professor precisa sonhar, já que o sonho é o grande início de todas as realizações.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação de professores*. 2019.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. 2015.
- _____. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. 2009.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. 2014.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3. ed. Tradução de Gobofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, M. O. G.; VASCONCELLOS, V. M. R. Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas. *Revista Educação*, Porto Alegre, on-line, v. 41, 2018, p. 241-249.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

- HERNANDÉZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009
- MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo S. *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.
- SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- VASCONCELLOS, V. M. R. *Educação da infância: história e política*. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2011. v. 1.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. 4. ed. Madri: Ediciones Akal, 1998.
- _____. *Obras escogidas: psicología infantil*. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor Dist. 1996. t. IV.
- _____. *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Tradução de José Maria Bravo. 2. ed. Madri: Visor Dist. 1997. t. I.

Posfácio

Rogério de Melo Morais

Introdução

Servir na área da educação é motivante, seja qual for a esfera, pública ou privada. Trata-se da vivência de uma atividade genuinamente humana, comprometida com valores sociais e históricos civilizatórios. Trabalhar na Educação Básica, e mais especificamente na etapa da Educação Infantil, transborda esse sentimento e encontra o afeto, trazendo uma dimensão ainda mais ampla de entrega pessoal ao bem coletivo. Cuidar das crianças é cuidar da humanidade, atento ao presente, mas também esperando um futuro melhor.

Os textos apresentados neste belíssimo compilado organizado pela OEI trazem componentes extremamente importantes para a dinâmica do trabalho do gestor público na educação infantil. Temas como: inclusão, alfabetização midiática, formação inicial e contínua, currículos alinhados à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e avaliação são espectros de atuação sistemática, em constante evolução, como preconiza uma boa práxis. Estamos sempre agindo, refletindo e agindo, num ciclo constante de aprendizado processual.

Contribuições para a prática do gestor educacional

Horizontes da Educação Infantil

Adentrando na análise dos trabalhos, no tocante às contribuições para a prática do gestor educacional, faço um destaque para o momento

da Educação Infantil no Brasil. Segundo os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), 94% das crianças de quatro e cinco anos estavam matriculadas em 2019 e, já em relação à faixa etária de zero a três anos, no mesmo ano, apenas 37% tinham acesso à escola.

Há duas formas de olhar para estes dados. Do ponto de vista da “foto”, ou seja, considerando apenas os números atuais, o estado é crítico, porque desde 2016 já deveríamos ter universalizado as matrículas para a idade pré-escolar. E, em relação à creche, a situação é ainda pior, pois a meta definida pela lei é de atingir uma cobertura de, pelo menos, 50% da população de zero a três anos até 2024. No entanto, analisando a trajetória dos indicadores, é necessário destacar a boa evolução da oferta de vagas para a Educação Infantil no país, nos últimos anos.

Não faz muito tempo que o Brasil universalizou o Ensino Fundamental. Ainda é possível ver alguns gargalos nas matrículas dos anos iniciais em algumas regiões ou bairros de grandes cidades. Para o avanço desta questão, vale salientar um fator fundamental: a continuidade da liderança e das decisões políticas dos governos. Sem dúvida alguma, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), posteriormente denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), incentivou consideravelmente este movimento de expansão de vagas para a etapa do Ensino Fundamental.

Agora, observa-se a mesma tendência para a Educação Infantil. A aprovação do novo Fundeb (Lei nº 14.113/2020) aponta para o reforço de recursos destinados a esta etapa. Com o aumento previsto dos recursos da União, de forma paulatina, até 2026, a capacidade de expansão de vagas pelos municípios aumenta, visto que, na visão e realidade de muitos gestores, o maior entrave para uma aceleração na abertura de novas vagas não se deve ao investimento de construção de novas unidades, e sim para o custeio destas ao longo do tempo.

Assim, diante do cenário, como bem alertado em mais de um capítulo deste compêndio, torna-se ainda mais importante o ama-

durecimento qualitativo da oferta educacional para nossas crianças. Focar em uma expansão quantitativa, sem os devidos cuidados com a qualidade do processo, pode tornar-se extremamente danoso e provocar efeito inverso no desenvolvimento infantil. Em outras palavras, segundo o pesquisador Daniel Santos (FEA-RP/USP), pior do que não ter creche é ter creche ruim.

Para tanto, os professores precisam estar bem formados, o que implica tanto uma formação inicial quanto a continuada, contextualizada com as práticas da Educação Infantil. É mister uma base nacional consolidada de fato, como preconiza nossa BNCC, pois é sabido a importância da exploração de campos de experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil; assim como é condição *sine qua non* termos um sistema nacional de avaliação da etapa, assim como já temos consolidado no Ensino Fundamental com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sedimentando preconceitos com diálogo, compreensão do chão da escola, sensibilidade humanística e evidências científicas.

Clareza de propósito e constância

É preciso ter muito claro nas diretrizes do sistema de ensino nacional o objetivo da educação e, no caso da análise em questão, da Educação Infantil. Evidentemente, definir diretrizes não é tão difícil; contudo, para ter clareza, é necessária uma construção coletiva, e em que pese a urgência do tema; ignorar a necessidade de um processo dialético gera resistências e desfoca. Destaco aqui um dos prismas aprofundados nos capítulos anteriores, pois, na minha visão, trata-se do melhor exemplo de desafio que precisa ser superado de forma participativa para haver sucesso: a avaliação.

Beatriz Abuchaim, no capítulo 6, “Caminhos da avaliação da Educação Infantil no Brasil”, traz contribuições muito claras neste sentido. Não resta dúvida de que precisamos avançar neste campo no Brasil. Não existe processo educativo sem avaliação. Não podemos

gerenciar um sistema educacional sem a noção de como as coisas vão e, assim, intervir quando necessário. É básico. E o que faz esse tema ser tão polêmico? Incompreensão e ausência de diálogo, de escuta e de construção coletiva. Adiciono também a falta de transparência no tocante às finalidades.

Só haverá avanço quando “derrubarmos os muros”, as “trincheiras”, e, além de olharmos para boas práticas em outros países, também garantirmos espaço para as identidades nacionais. Sinto que existem preconceitos de ambos os lados: de quem analisa a educação de fora de sala de aula (meu lugar de fala), mas também dos que estão em sala de aula e olham para os de fora como “forasteiros”. Todavia, o melhor caminho, sempre, é a soma destes olhares, da pluralidade de perspectivas, permitindo uma visão mais holística.

Não diminuo, em nenhum momento, a questão ideológica, pois, apesar de minha origem profissional na esfera privada, sou da terra e bebi da fonte de Paulo Freire. E, para mim, depois de oito anos à frente da área de ensino da capital pernambucana, vendo o que acende o coração dos professores e o que faz brilhar os olhos dos estudantes, percebo que sem subjetividade não podemos sentir e sem sentir não podemos compreender a educação.

Voltamos para a importância da definição de objetivos, ponto de partida. E, na congruência da sequência destas ideias, chegamos novamente à pergunta fundamental: qual o objetivo do processo educativo e, mais especificamente, da Educação Infantil? Perdão, longe de mim ser capaz de definir aqui algo que, como defendo, deve estar no consciente da coletividade. Reconheço minha insignificância diante dos autores dos capítulos deste trabalho e dos mais de 2,5 milhões de professores do Brasil. Procuo cumprir um papel de provocador no percorrer desta reflexão. Arrisco-me apenas a fazer algumas considerações, contribuições para o debate.

Educar é o processo de dar luz, como a própria etimologia da palavra aluno define. Educar é um direito básico universal, segundo tratados internacionais e segundo a nossa lei maior, a Constituição Brasileira. Portanto, antes de qualquer argumento econômico, antes

de permitir mais escolaridade — no sentido estrito de anos de escola —, antes de potencializar renda ou oportunidade de mercado (empregabilidade) e contribuir para a competitividade do país, precisamos entender que nosso desafio é garantir dig-ni-da-de (sic).

Garantir dignidade é dar acesso à escola a quem quer e mais precisa. Dignidade é alfabetizar (não exatamente em uma “idade certa”) até que reconheçamos as lacunas geracionais e de estímulos na Primeira Infância. Dignidade é garantir que o estudante desenvolva competências para interpretar textos, distinguir fatos de opiniões e, assim, não ser ludibriado por *fake news*, pois possui compreensão de gêneros textuais e capacidade crítica para reconhecer ou checar a veracidade de fatos. Dignidade é permitir sonhos, projetos de vida, saber que é possível ir além com seu próprio esforço, não para ser maior do que o outro, mas para ter o necessário para uma vida mais saudável.

Formar massa crítica é formar estudantes pesquisadores, é formar *makers*. Ter estudantes com capacidade de criação tanto permite que o país semeie novos cientistas como novos empreendedores. E essas são duas formações extremamente fundamentais para economias do futuro. É preciso visão de longo prazo. É preciso projeto de nação. É preciso continuidade.

Seguindo esta lógica, a Educação Infantil é a base. E não existe boa construção sem boa base. Aqui, não vou me lançar a trazer estudos que reforcem isso cientificamente. Seja no campo da saúde, da neurociência ou nutrição, seja no campo econômico, sobram evidências do impacto da Primeira Infância para a vida humana. Reforço, mais uma vez, questões humanas e sociais.

Educação Infantil é direito. É digno dar a oportunidade para que um ser humano tenha acesso à escola e nela possa explorar todo o seu potencial. Possa brincar, relacionar-se com outras crianças, desenvolver sua identidade, perceber os limites do eu e do outro, explorar seu corpo e o espaço, ter contato com livros e com a natureza. É digno. Todo ser humano deve ter acesso a isso, assim como à água tratada, carinho e boa alimentação. Tudo tão óbvio, mas ainda longe de se tornar uma realidade no Brasil.

Conclusão

A importância de uma obra desta natureza pode ser enorme. A OEI, ao reunir tantos nomes e tantos temas geradores, entrega à sociedade uma produção rica que promove o debate, que instiga o diálogo. E diálogo é o que precisamos, tanto para vencer as questões críticas da etapa da educação infantil quanto para equilibrarmos nossa jovem democracia.

Urge a renovação de lideranças na área educacional e a retomada de um debate amplo e nacional. O Ministério da Educação pode e deve receber apoios da sociedade civil organizada. Isto fortalece e qualifica a construção de políticas públicas. O coletivo deve pautar uma agenda robusta e baseada no projeto de nação.

Não vamos reconstruir o país, após a pandemia, investindo apenas em questões de curto e médio prazo. Se quisermos estabelecer um projeto consistente, devemos olhar para o longo prazo, devemos olhar para as nossas crianças. É possível conciliar interesses e visões desde que haja espaço para participação.

Não devemos olhar para a participação como um entrave para a velocidade, principalmente ao ponderarmos tema tão urgente. Devemos percebê-la como pilar de sustentabilidade. A participação gera sentimento de pertencimento, o que transcende questões de governo e torna as intervenções questão de Estado no sentido mais democrático, quando, de forma multissetorial, diversos atores trabalham de maneira coordenada e continuada pelo mesmo fim.

Sobre os autores

Raphael Callou



Atual diretor e chefe da Representação da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI) no Brasil, organismo internacional que congrega 23 países atuando há mais de 70 anos na região. É formado em ciência política pela Universidade Federal de Pernambuco. Foi bolsista do Canadian Bureau for International Education e do U.S. Bureau of Educational and Cultural Affairs (2010). Integrou diversas

iniciativas no âmbito nacional e subnacional, especialmente na área da educação.

José Henrique Paim Fernandes



Professor da FGV/EBAPE, diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da FGV e consultor em educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Trabalhou durante 11 anos (2004 a 2014) no Ministério da Educação, onde ocupou as funções de Ministro de Estado, Secretário Executivo e Presidente do FNDE. Foi Diretor da Área Social do BNDES

(2015 a 2016). Economista formado pela Unisinos-RS, cursou mestrado

em economia pela UFRGS e possui o título de doutor Notório Saber em educação pela UFRGS. Ao longo de sua trajetória pública, especialmente no Ministério da Educação, recebeu várias homenagens e condecorações em reconhecimento ao seu trabalho. No estado do Rio Grande do Sul ocupou várias funções públicas e técnicas, sendo Secretário Municipal em Porto Alegre na área de Captação de Recursos e Cooperação Internacional e Secretário de Estado de Coordenação e Planejamento. Foi funcionário do Banco de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul – BADESUL.

Beatriz Abuchaim



Possui graduação em psicologia pela PUC-RS (1997), mestrado em educação pela PUC-RS (2006) e doutorado em educação/currículo pela PUC-SP (2012). Foi bolsista do programa de doutorado da Comissão Fulbright e Capes, com estágio nos Estados Unidos da América, na University of North Carolina (2011-12). Trabalhou como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas e como professora do Centro Universitário

Faculdades Metropolitanas Unidades em São Paulo. Atualmente é gerente de relações institucionais e governamentais na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Tem experiência nas áreas de educação e psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, avaliação, currículo e formação de professores.

Beatriz Ferraz



Doutora em educação pela Universidade de São Paulo, com especialização em liderança em políticas para a Primeira Infância pela Harvard University, em introdução à pedagogia pikleriana pela Fundação Léczy pela criança (Budapeste/Hungria) e em a cotidianidade nas escolas de Reggio Emilia pelo Centro Internacional Loris Malaguzzi (Reggio Emilia, Itália). É diretora da Escola de Educação Infantil Global Me e da Escola

de Educadores na qual trabalha como consultora em projetos na área da educação Infantil, consultora de Projetos Educacionais do investimento social do Banco Itaú BBA e do Banco Mundial, associada do Movimento Todos Pela Educação, membro do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e membro da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Atuou em diversos projetos junto ao Ministério da Educação: coordenadora de Técnica do PNLD de Educação Infantil no ano de 2020, consultora na revisão dos Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil, autora do conteúdo da ferramenta curricular da Educação infantil do site basenacionalcomum.mec.gov.br, autora de texto de apoio e leitora crítica da Base Nacional Comum Curricular, especialista do ProBNCC EI, consultora dos Indicadores de Qualidade da EI, coautora e formadora do Programa Proinfantil, formadora do Programa de implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais da EI.

Carolina Gobbato



Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Atua no Curso de Pedagogia da Uergs/Unidade Litoral Norte e em cursos de especialização. Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui experiência como professora na Educação Infantil e na formação docente inicial e continuada. Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças

Pequenas (Clique/UFRGS).

Elisangela Mercado



Professora adjunta II da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em pedagogia. Especialista em psicopedagogia, mestre em linguística e doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas. Formação em tutoria virtual pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Concluiu os cursos Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar (CAEAHD/UFMS), Elaboração de Planos Municipais pela Primeira Infância —

PMPI (Cecip/UFSM). Leciona na graduação presencial e na modalidade a distância nos cursos de graduação e pós-graduação. Professora no Programa Mídias na Educação do MEC/Ufal e do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual (AEE-DI/Ufal). Pesquisadora do Observatório Estadual de Educação Especial (Oeesp) e vice-coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (Needi). Presidente do Conselho Municipal de Educação de Maceió (biênio 2017-19), diretora de Formação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme/AL — biênio 2018-20). Membro do Comitê Gestor Estadual para as ações

de cuidado das crianças com Síndrome Congênita associada à infecção pelo vírus Zika e outras síndromes causadas por Storch. Membro da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI), Rede Estadual da Primeira Infância (Repi/Alagoas) e Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil de Alagoas (Fadedi-AL).

Fernanda de Lourdes Almeida Leal



Licenciada em psicologia, com formação clínica (UEPB), mestre em comunicação e semiótica (PUC-SP) e doutora em ciências sociais (UFCG). Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFCG). Diretora do Centro de Humanidades (UFCG). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão relacionados com as seguintes áreas: educação do campo, Educação Infantil do campo e Educação Infantil.

Coordenou, na região Nordeste, a pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos em territórios rurais brasileiros” (MEC/UFRGS, 2012). Coordenou a pesquisa “Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural — aspectos quantitativos e qualitativos” (CNPq/UFCG, 2018). Coordenou a construção da Proposta Curricular do estado da Paraíba no que tange à etapa da Educação Infantil, a partir da BNCC (Paraíba, 2018). Formadora do projeto de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o Cotidiano das Instituições de Educação Infantil” (UFCG, 2019). Integra a Frente Nordeste Criança (Círculo Violência e Direitos Humanos — Subcomitê 8 — Políticas Públicas) e participou da elaboração e revisão do caderno de direitos “Retorno à creche e à escola: direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es — gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os” (2020). É líder do grupo de estudos e pesquisas Crianças, Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no DGP/CNPq. É membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (Fapei/Mieib).

Márcia de Oliveira Gomes Gil



Psicóloga, doutora em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro do Núcleo de Estudos da Infância Pesquisa e Extensão. Atuou na SME/RJ na formação continuada de professores da Educação Infantil. Presta consultorias em Educação Infantil.

Maria Carmen Silveira Barbosa



Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: estudos sobre as infâncias. Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas com pós-doutorado pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Editora da *Revista Pátio* — Educação infantil e líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (Clique/UFRGS).

Maria Malta Campos



Pesquisadora/consultora da Fundação Carlos Chagas, professora aposentada da PUC/SP. Graduada em pedagogia, doutorou-se em sociologia pela USP. Fez estágios de pós-doutorado na Universidade de Stanford e na Universidade de Londres. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e da Ação Educativa (ANPEd). Participou de comitês na Capes e no CNPq. Faz parte do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Primeira Infância (NCPI). Tem artigos, livros e capítulos de livros publicados, no Brasil e no exterior.

Maria Thereza Marcilio



Presidente e cofundadora da Avante ONG em Salvador (Brasil). Mestre em educação pela Harvard Graduate School of Education da Harvard University. Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal da Bahia e com formação em psicologia social como coordenadora de Grupos Operativos pelo Instituto Pichon Riviére de São Paulo. Foi professora da Faculdade de Educação da UnB, assessora técnica da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) do MEC, coordenadora do Programa de Integração da Universidade com o 1º grau na Sesu/MEC e ocupou a coordenação de Programas de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador. Como gerente da Fundação João Souza Góes foi responsável pelo Programa de Incentivo à Leitura e criação de bibliotecas comunitárias. É coautora dos livros: *A direção do olhar adolescente: focalizando a escola* e *O olhar de jovens sobre direitos humanos no Brasil*, do currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª série das escolas da rede Sesi (BA) e do Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê, além de autora de artigos para revistas

educacionais, e é coorganizadora da publicação: *Primeira Infância em primeiro lugar: experiências e estratégias em advocacy* e da publicação *Educar para transformar*. Atuou como consultora em programas/projetos de organismos internacionais do Unicef, da Unesco, e de Fundações e Institutos privados. Integrou o Grupo Técnico I, coordenado pelo MEC, responsável pela elaboração dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, tendo integrado os Grupo de Trabalho do MEC e do Inep sobre avaliação da Educação Infantil. Escolhida Global Leader for Young Children pelo World Forum on Early Childhood Care and Education para o biênio 2009-11. Coordenou a Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância no biênio 2011-12. Em 2011 foi eleita para a Academia Bahiana de Educação e em 2019 para a Academia de Ciências da Bahia. É membro do Conselho da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência em Salvador. Atualmente, coordena o projeto Global Leaders for Americas da World Forum Foundation.

Mônica M. Samia



Doutora em educação na Universidade Federal da Bahia (2016). Mestra em educação e contemporaneidade (2009) e pós-graduada no curso “A formação do professor alfabetizador — leitura e linguagem” (2001), ambas pela Universidade Estadual da Bahia, pedagoga (1986). É consultora associada da Linha Formação de Educadores e Tecnologias Educacionais na Avante Educação e Mobilização Social — ONG desde 1999, onde atua em projetos sociais como coordenadora e formadora. Tem ampla experiência na área de educação, com ênfase em formação de educadores e formadores, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, desenvolvendo projetos junto a redes públicas e elaborando materiais pedagógicos de referência. Foi consultora do MEC, Undime, Unicef — Brasil e Angola. Em 2017 lançou o livro *Diálogos sobre formação de formadores da educação infantil*, pela Editora Appris.

Paulo Sergio Fochi



Doutor em educação na linha de didática e formação de professores (USP) com estágio doutoral na Universidad de Barcelona (Espanha) sob supervisão da professora Teresa Godall Castell, mestre em educação na linha estudos sobre infância (UFRGS) com estágio no exterior na Universidad Publica de Navarra (Espanha) com supervisão do professor Alfredo Hoyuelos, especialista em Educação Infantil (Unisinos), especialista em gestão e organização de escola (Unopar) e pedagogo (Unopar). Professor do curso de Pedagogia (Unisinos) e coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos). Coordenador do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/CNPq). Membro da Associação Criança (Braga, Portugal). Membro dos Grupos de Trabalho sobre Educação de 0-3 anos e Pedagogias Participativas e Investigação Praxiológica da Associação Europeia de Pesquisa em Educação Infantil (European Early Childhood Education Research Association — Eecea). Já atuou em diversos trabalhos junto ao Ministério da Educação, entre esses, como um dos quatro consultores para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Atua no assessoramento de escolas privadas além de Redes Municipais de Ensino e produções culturais e artísticas para crianças. É colunista do Portal Lunetas e tem publicado especificamente no campo da pedagogia da infância, educação infantil, bebês, documentação pedagógica e formação de professores.

Rogério de Melo Moraes



Administrador, especialista em gestão do processo educacional e pós-graduando no Master em Liderança e Gestão Pública (MLG). Foi diretor executivo de Gestão Pedagógica e conselheiro municipal da Secretaria de Educação do Recife (2013-19) e secretário executivo para a Primeira Infância do Recife (2019-20). Atualmente, é diretor executivo do negócio social Primeira Infância, Plantar Amor (Pipa). Colunista de educação das Rádios CBN Recife e 97FM.

Sandra Mara de Oliveira Souza



Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, possui graduação em comunicação social, especialização em artes visuais e mestrado em educação. Professora do Curso de Especialização em Produção de Documentários da UFRN, trabalha como roteirista na Superintendência de Comunicação. Tem como principal área de interesse a interseção entre as áreas de comunicação e educação. Participa e coordena projetos que têm como eixo principal a mídia-educação.

Sandro da Silva Cordeiro



Graduado em pedagogia pela UFRN. Mestre e doutor em educação pela UFRN. É professor do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN. Atualmente faz estágio pós-doutoral na UFSC. É um dos coordenadores do projeto de extensão “Práticas cineclubistas na escola da infância”. Realiza pesquisas dentro do eixo: mídia, educação, infâncias e formação de professores.

Wanessa Maciel Ferreira Lacerda



Graduada em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016). Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFCEG) (2019). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação Infantil do/no campo, literatura infantil, entre outros concernentes à área mencionada. Professora substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (Uaei/UFCEG), desde junho de 2019. É integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (Fapei). Participou, como pesquisadora, da pesquisa “Oferta da Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural: aspectos quantitativos e qualitativos” (Chamada Universal MCTI/CNPq n. 14/2014), que foi concluída no ano de 2018. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq XI. Formadora do projeto de extensão “A Base Nacional Comum Curricular e o Cotidiano das Instituições de Educação Infantil”, realizado no segundo semestre de 2019. Integra a Frente Nordeste Criança (Círculo Violência e Direitos Humanos —

Subcomitê 8 — Políticas Públicas) e participou da elaboração/relatoria/revisão do caderno de direitos “Retorno à creche e à escola: direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es — gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os”, de 2020.

