

Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na educação infantil?

Which child? What childhood? What quality in early childhood education?

Thuinie Medeiros Vilela Daros¹

Karina Inês Paludo²

Resumo

A política educacional brasileira apregoa a necessidade de o atendimento institucional à criança pequena estar pautado no binômio *cuidar-educar*. Contudo, constata-se uma discrepância no plano de implementação. Pretende-se, com o presente ensaio, argumentar sobre os desafios que são apresentados no que condiz a uma educação que propicie um desenvolvimento integral a todas as crianças pequenas. Abordar-se-ão as questões centradas no acesso à educação, bem como a organização do trabalho pedagógico no interior das instituições de atendimento coletivo, remetendo à questão da qualidade do serviço ora ofertado. Para tanto, utilizar-se-á como caminho metodológico pesquisa em livros e artigos científicos acerca de tópicos da Educação Infantil. Reitera-se a necessidade de rever as concepções de criança e infância, além de que para trabalhar com crianças é imprescindível, antes, aprender sobre elas. Acredita-se que a organização do trabalho pedagógico deve respeitar o desenvolvimento psíquico da criança, bem como explorar suas potencialidades de criança - o que melhor realiza em cada idade -, por meio de práticas pensadas com elas.

Palavras-chave: Concepções de criança e infância. Educação infantil. Educar-cuidar na educação infantil. Institucionalização da infância.

Abstract

The Brazilian education policy urges that institutional education for children must be based on the dichotomy care and education. However, there is rather a discrepancy in the implementation plan. The aim of this essay is to discuss the challenges to promote an education that provides a comprehensive development for all young children. We will address questions focused on access to education and the organization of pedagogical work at institutions that offer collective learning, addressing the issue of quality of service offered at present. For this purpose, books and scientific articles related to early childhood education were used to conduct the study. We emphasize the need to revise the concept of child and childhood, as it is imperative to learn about children before being able to work with them. It is believed that the organization of pedagogical work must respect the mental development of the child and explore the child's potential for learning - adequate age for certain activities - through practices developed with them.

Keywords: *Concept of child and childhood. Early childhood education. Early childhood care and education. Institutionalization of children.*

¹ Mestranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1000, 85870-901, Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.M.V. DAROS. E-mail: <thuinie@hotmail.com>.

² Mestranda, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, PR, Brasil.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um período em que crianças, de zero a cinco anos, e adultos compartilham cotidianamente diversas experiências, cuidados e práticas educacionais. Possui caráter complementar à educação ofertada pelas famílias e pela comunidade. Conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, artigo 29, sua finalidade é assegurar o “[...] desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996, p.27833).

No decorrer dos últimos 30 anos, a Educação Infantil tem sido um tema recorrente entre os profissionais da educação, pesquisadores e também nas políticas educacionais. Os documentos oficiais, bem como os estudos produzidos sobre o atendimento institucional às crianças pequenas, apontam para a necessidade de o atendimento se pautar no binômio cuidar-educar como caminho para alcançar a finalidade dessa etapa da educação - a formação integral do ser. Justificam-se, assim, as propostas, as orientações e os projetos com base na necessária busca da melhoria da qualidade da educação, apontando como um fator primordial a formação do profissional para que este compreenda a criança em sua totalidade. Para Didonet (1991, p.56), o referido binômio denota uma educação que desenvolva na criança os “[...] aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade, o que resultará a pluralidade da proposta pedagógica capaz de atendê-la qualitativamente na Instituição de Educação Infantil”.

Devido ao fato de os avanços legais não ocorrerem de forma linear e, portanto, não se materializarem ao mesmo tempo em práticas homogêneas, o atendimento ofertado nas instituições de Educação Infantil tem revelado diferentes concepções construídas ao longo da história.

Diante disso, prevalecem diferentes tendências que compreendem o cuidar e o educar como mera associação de diferentes funções: uma relativa ao zelo pela boa alimentação, segurança física, cuidados com

higiene e saúde, pautada num ensino baseado na apropriação de hábitos de civilidade; outra preocupada com o repasse de conhecimentos numa concepção de educação escolar na qual o ensino assume o trabalho de preparação para a etapa posterior - o Ensino Fundamental.

Na linha de enfrentamento das perspectivas descritas, o presente texto, cujo desenho trata-se de um ensaio, tem como intuito a promoção de possibilidades de reflexão, com o objetivo de apontar alguns desafios que ainda se colocam para a Educação Infantil na contemporaneidade. Para tanto, tratar-se-á de modo mais específico do tipo de atendimento desenvolvido nos centros de Educação Infantil, bem como do fomento às discussões sobre a qualidade dos serviços prestados.

A institucionalização da criança pequena: aspectos históricos e dilemas atuais

A Educação Infantil é uma etapa educacional cuja origem é marcada por diferentes objetivos em relação aos demais níveis de ensino.

Sua gênese foi decorrente de um período, o Iluminismo, marcado pelo processo de industrialização e urbanização, que ocasionou a necessidade de um espaço público para estruturar os novos modos de vida populares, sobretudo o das crianças pertencentes às classes desfavorecidas.

Se, por um lado, a escola primária surgiu com caráter educacional inspirado em ideais iluministas e nos princípios de difusão e universalização da ordem burguesa, sendo, conforme Kuhlmann Jr. (2005, p.73), “[...] um instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial”, por outro, a Educação Infantil foi idealizada a partir de um caráter educacional assistencialista, que tinha como principal proposta recolher crianças pequenas dos meios passíveis de contaminação, sendo a rua considerada o principal deles.

Kuhlmann Jr. (2005) destaca que os idealizadores das creches e das escolas maternas viam a

pobreza como uma ameaça às elites. Assim, as instituições criadas para atendimento coletivo, segundo Abramovay e Kramer (1988, p.16), visavam, sobretudo, “[...] afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”.

Desse modo, a criação de locais de atendimento público e coletivo à criança pequena decorreu da carência de políticas sociais que promovessem condições de vida digna às classes menos favorecidas, submetendo-se, paulatinamente, a situação a políticas de proteção à infância, conforme expresso por Kuhlmann Jr. (2005, p.70):

[...] a proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de Educação Infantil e na escola primária.

A preocupação com a infância desamparada, bem como com a necessidade de institucionalizar crianças pobres expostas e de prepará-las tão cedo para a vida produtiva que as esperava, tornou-se cada vez mais um discurso recorrente, ocasionando a criação e propagação das creches e das escolas maternas.

Entretanto, as crianças pequenas advindas das elites e supostamente já protegidas, diferentemente das crianças pobres, precisariam de um espaço cuja intencionalidade educativa seria de estimulá-las intelectualmente, criando-se, então, no Brasil, o primeiro jardim da infância, tipo de espaço já disseminado na Europa.

Kuhlmann Jr. (2001), diz que o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas seriam assistenciais e não educariam para a emancipação, mas para a subordinação.

Assim, para os filhos das classes médias e altas, foram criados os jardins de infância, concebidos pela ideia de que as crianças são como plantinhas que ao serem regadas e cultivadas se desenvolvem. Para os filhos dos trabalhadores, foram criadas as creches e as pré-escolas, com um caráter educativo não escolar, voltadas aos princípios da adaptação à vida produtiva e da submissão à ordem vigente.

Nesse sentido, desde o início da educação institucionalizada para crianças pequenas no Brasil, vigoravam diferentes modelos pedagógicos: um voltado à educação de crianças pertencentes à elite, cuja proposta de atendimento pedagógico sobressaltava os aspectos cognitivo, educativo e moral; outro, à educação de crianças advindas das camadas populares, marcado pelo caráter assistencialista e fundamentado nas bases da submissão, com o intuito de preparar os pobres para a sujeição à exploração social do trabalho.

É importante destacar que, de acordo com Daros e Paludo (2012), foi somente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que, com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, o concomitante avanço do conhecimento científico acerca do desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, ocorreu a inclusão, pela primeira vez, de um capítulo destinado à Educação Infantil em uma constituição federal, o que representou um marco na história da educação, na medida em que se garantiu esse direito das crianças como um dever do Estado.

A partir dos anos 1990, outros documentos legais passam a ser publicados em defesa e proteção da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) e, em especial, um capítulo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) em que a Educação Infantil passa a ser definida como primeira etapa da Educação Básica.

Salienta-se que, mesmo a LDB de 1996 definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tendo, em seu artigo 29, descrito que sua finalidade é promover “[...] o desenvolvimento

integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p.27833), essa definição não é suficiente para garantir nem definir o tipo de educação ofertada no interior dos centros de Educação Infantil atualmente.

Diante do exposto, parte-se do princípio de que o trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços coletivos de atendimento à criança está associado, principalmente, a uma concepção que compreende a criança e a maneira como essa vivencia sua infância como uma construção social, estando sua educação sempre vinculada aos contextos históricos, territoriais e sociais, variando conforme a cultura, o gênero e as condições de origem socioeconômica. Conforme afirma Arce e Jacomeli (2012, p.10), “[...] o sentimento pela criança e pela infância é parte do conjunto das relações sociais, ou seja, é parte de uma totalidade e, conseqüentemente, não permanece alheio às contradições presentes em uma determinada sociedade”.

Considerando que as instituições pensadas para as crianças (espaços educacionais de atendimento à infância), desde a sua gênese, revelam ambigüidades e resquícios das práticas sociais e educacionais numa perspectiva de educação assistencial, pode-se afirmar que a Educação Infantil ainda é um nível de ensino constituído de muitos desafios para se alcançar, de fato, a qualidade almejada hoje na Educação.

Qual qualidade na educação infantil?

É inegável o avanço da política educacional no que condiz ao reconhecimento da criança e à necessidade de sua educação desde os primeiros anos de vida. Grandes desafios existem, contudo, para a efetiva concretização de seus direitos, que podem ser organizados a partir de duas grandes questões: a do acesso e a da qualidade do atendimento.

Quanto ao acesso, ressalta-se uma significativa expansão do atendimento na última década, de acordo com o documento intitulado *“Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida*

da população brasileira” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Essa expansão também pode ser visualizada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2010, referente à taxa de frequência bruta nos estabelecimentos de ensino da população residente sobre grupos de idade. Os dados da referida pesquisa mostram que as crianças entre zero e cinco anos de idade, no ano de 2009, apresentaram uma taxa de escolarização de 38,1%, enquanto que, em 1999, essa proporção era de apenas 23,3%. É importante relatar que, na área rural, na qual a oferta de atendimento para esse segmento populacional historicamente mostra dados reduzidos, o crescimento foi também bastante significativo, passando de 15,2% para 28,4% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Corroborando com os dados descritos, Nunes *et al.* (2011, p.16) afirmam que:

[...] a Educação Infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias (sob o nome de creches, pré-escolas ou outro equivalente, como centros de Educação Infantil), vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil.

Esse cenário demonstra que cada vez mais as crianças entre zero e cinco anos têm o cotidiano regulado pelas instituições responsáveis por seus cuidados fora da esfera privada da família. Além disso, não se deve esquecer aquelas que ainda não frequentam tais instituições, pois esperam ocupar suas vagas, cujo direito é garantido por lei, mas se encontram em intermináveis filas de espera.

Constata-se, assim, que apesar do avanço quanto à expansão do atendimento, este ainda deixa a desejar, em especial, porque, devido a não democratização do acesso à Educação Infantil no sistema público, as crianças pertencentes a famílias de classe econômica desfavorecida têm menos oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. É importante lembrar que a qualidade na

Educação Infantil também está na expansão, ou melhor, na democratização do seu atendimento.

Ao buscar dados oficiais sobre a qualidade e a efetividade dos atuais serviços ofertados na Educação Infantil, depara-se, comumente, apenas com informações acerca da expansão do atendimento, do número de crianças atendidas e da quantidade de alunos por professor, conforme dados levantados por Zabalza (1998). Ressalta-se que tais dados, embora sejam importantes para traçar uma análise das condições de atendimento, não são suficientes para averiguar o interior dos centros de Educação Infantil e nem para inferir sobre uma real qualidade na educação de crianças pequenas.

Para discorrer sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, seja referente ao acesso ou ao atendimento, é preciso admitir, primeiramente, que a palavra “qualidade”, por se referir a uma adequação ao seu uso, implica a entrada no imenso e multifacetado campo dos valores. Isso ocorre devido a não conceitualização universal do termo. Desse modo, as políticas educacionais e os diferentes setores da sociedade podem tomá-lo de maneira diversa.

Neste contexto, Dahlberg *et al.* (2007, p.7), defendem que a “[...] qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal”.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, de acordo com Daros e Paludo (2012), em cada momento, as instituições estiveram empenhadas em atender as crianças de diferentes classes sociais com intuito de ofertar um atendimento de qualidade. Embora esse trabalho não tenha a pretensão de esgotar a temática referente a esse aspecto, é preciso considerar que a grande questão está em responder: Qual qualidade? E qualidade, para quê?

Ora, por se almejar um atendimento que visa utilizar a escola como espaço de formação e fator de suprimento para o mercado de trabalho, por exemplo, passou-se a inserir as crianças numa rotina que as levava a se tornarem trabalhadoras, acostumando-as com a regularidade, a pontualidade, a obediência e a moralidade, como ocorreu com os filhos da classe

trabalhadora no final do século XIX. Logo, acredita-se que o atendimento ofertado atingiu a qualidade desejada pelo grupo que a idealizou, ou seja, a qualidade é determinada a partir do objetivo que se tem em um tipo específico de educação.

É importante considerar que os documentos oficiais nos quais a qualidade é apresentada, de acordo com Corrêa (2003, p.86), “[...] não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma nova qualidade”.

Assim, pergunta-se como desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças pequenas considerado de qualidade se os profissionais que atuam nesse setor podem desconhecer os critérios e/ou os caminhos para atingi-la? Ou ainda, como dito anteriormente, qualidade para que ou para quem?

Acredita-se que não existem verdades absolutas e inquestionáveis, mas pretende-se levantar alguns aspectos considerados fundamentais na militância pela busca da qualidade ofertada nas escolas da infância. Esses vão além dos números, dos gráficos, dos dados expostos pelos documentos oficiais. Voltam-se, sobretudo, para o interior das relações estabelecidas nesses espaços, para a intencionalidade educativa: para que, como se ensina, como se aprende e como se desenvolvem as crianças?

Partindo do princípio de que a qualidade está atrelada ao objetivo que se estabelece num determinado tipo de educação, defende-se que o objetivo da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento integral do ser, conforme proposto por Angotti (2006, p.18), onde “[...] a Educação Infantil será norteadada, então, por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas, em que ela se integra e participa”, e que “[...] considerando que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento [...] fica mais evidente o papel da educação pré-escolar na formação integral do indivíduo”.

Ainda de acordo com Angotti (2006, p.19), para que se concretizem os objetivos da Educação Infantil e se promova uma educação de qualidade, as práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação deverão:

[...] considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil. [...] de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Tudo isso significa, de fato, oferecer às crianças um cotidiano planejado e organizado de acordo com seus interesses e necessidades, dotado de equipamentos suficientes e adequados, bem como de docentes qualificados para tal. Envolve, sobretudo, assumir as especificidades da Educação Infantil. Como afirmam Faria e Silva (2011, p.viii), “[...] exige profissionais formados e comprometidos com uma educação laica, pública e gratuita, não espontaneísta, não improvisada e, embora não escolar, centrada na criança e na experiência infantil”.

Os centros de Educação Infantil são, na maioria das vezes, a primeira instituição que recebe as crianças. Excetuando a família, é seu primeiro contato com alguma instituição formal e/ou burocrática. Por conseguinte, nela as crianças “[...] fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata” (Enguita, 1989, p.158).

No contexto das instituições de Educação Infantil, visualiza-se nas práticas pedagógicas um distanciamento entre o cuidar e o educar, apresentados pelos documentos oficiais como pressuposto das atividades educativas. Acredita-se que o cuidar é intrínseco ao educar. Concorda-se com a reflexão trazida por Campos (1994, p.35) quando se defende uma ideia de cuidar mais abrangente, considerando que o ato de cuidar está incluído no conceito de educar, ou seja, “[...] todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’”. Não há dúvida de que essas atividades sejam essenciais no cuidado com as

crianças e, portanto, devem estar presentes no cotidiano e organizadas por um profissional da educação.

Ressalta-se que somente o fato de as crianças frequentarem um ambiente educacional com objetivo de serem bem cuidadas e educadas, como proposto por Campos (1994), não é o suficiente para se desenvolverem. Para que isso aconteça, é necessário que o trabalho desenvolvido possibilite seu ingresso ativo no mundo da natureza e da cultura. Isso significa que os processos de ensino precisam intencionalmente ensinar as crianças a serem e a estarem “no mundo”, tornando-as capazes de fazer significações. Em outras palavras, é preciso mediar a apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

É por meio da relação social com parceiros mais experientes que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas, como a fala, o pensamento, o controle da conduta, a imaginação, a função simbólica, formando e desenvolvendo sua inteligência e sua identidade. De acordo com Mello (2004, p.64):

A dinâmica que constitui este processo de formação da pessoa se compõe de dois processos articulados: a apropriação, que se expressa na categoria de interiorização ou internalização, e a objetivação, que pode ser compreendida pela ideia de externalização, de expressão. Só há crescimento cultural da criança se houver, por um lado, a apropriação da cultura e, por outro, a objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança vai internalizando e que vai sendo marcada pelo sentido que ela atribui àquilo que vai aprendendo.

Nesse sentido, defende-se que uma proposta pedagógica considerada de qualidade precisa assegurar as vivências necessárias à infância, explorando o que melhor as crianças são capazes de realizar em cada idade e garantindo que esse período não seja encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas dos anos seguintes ou, ainda, por práticas que reduzam o trabalho das crianças no esforço físico de

apenas ler, colorir e desenhar, mas, antes, que essas crianças atuem nos processos de apropriação de conhecimentos.

Faz-se necessário, concordando com Dahlberg *et al.* (2007 p.72), conceber a criança como rica em cultura, pois essa produzirá outras riquezas. Para a construção de uma criança “culturalmente rica”, o processo de aprendizagem não deve ser concebido como algo individual, mas como fruto de produção coletiva e comunicativa, pois, “[...] a aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo, uma criança pobre que aguarda esperançosa a receita de todo o seu conhecimento e enriquecimento do adulto”.

Nesse contexto, o cuidar e o educar devem ser realizados de modo articulada, propiciando o desenvolvimento infantil ilimitadamente, e, para que isso ocorra, precisa-se conceber a criança como sujeito social, ativo, rico, competente, contido de potencialidades e com muitas linguagens.

Outro ponto a ser destacado é em relação ao *espaço* e *ambiente* ocupado pelo grupo, pois todos os que nele atuam também precisam refletir sobre a concepção de criança. Mas, qual é a diferença entre espaço e ambiente, já que esses dois termos são utilizados de maneira equivalente no momento de se fazer referência ao espaço das salas de aula?

Zabalza (1998, p.232) disserta que o termo espaço se refere “[...] ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividade caracterizadas pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Já o termo ambiente representa o “[...] conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre os criança e adultos, entre criança e sociedade em seu conjunto)”.

Defende-se, desse modo, que o espaço deve conter instrumentos culturais sofisticados para que as crianças possam utilizar-se deles como ferramentas de apropriação da cultura e de desenvolvimento do pensamento, tais como computadores com *softwares* educativos, *Internet*, lupas, microscópios, lunetas, jogos, brinquedos, peças de montar, tintas, livros de

literatura infantil, revistas, jornais, enciclopédias, papéis diversificados, entre outros, suficientes e acessíveis para todas as crianças, de modo que seja possível, nesse espaço, o estabelecimento de relações para a constituição de um ambiente rico, produtivo e que favoreça interações qualitativas.

Atualmente, as instituições escolares são idealizadas como um lugar de transmissão da cultura para um sujeito que está inserido na sociedade e em processo de transição. O mundo da cultura, por ser eminentemente humano e, portanto, social, é constituído por costumes e valores, bem como pelas múltiplas linguagens existentes, como a escrita, a arte, a música, e por materiais, instrumentos, técnicas, entre outros elementos. Logo, a passagem pelas instituições formais serve para que esses produtos de cultura sejam apropriados.

Nessa perspectiva, as intervenções pedagógicas não podem ser unidirecionais, centradas nos professores, por meio de uma postura controladora, como historicamente tem sido característica do sistema educacional brasileiro. É necessário que a organização do trabalho pedagógico respeite o desenvolvimento psíquico e explore as potencialidades das crianças, no que melhor realizam em cada idade, por meio de práticas pensadas não para elas, mas com elas.

Nesse cenário, Angotti (2006) destaca a importância dos profissionais na condição de educadores, e não meros funcionários responsáveis pela orientação das atividades, para que haja apropriação dos significados das ações pelas crianças.

Faz-se oportuno destacar, contudo, que essa construção não é fruto de uma relação unívoca, mas, antes, de um processo dialético, no qual tanto a criança quanto as figuras significativas para ela têm espaço para se expressar, remetendo a outra necessidade: a de escutar o que as crianças têm a dizer em suas diversas expressividades, o que, por sua vez, requer uma mudança na postura na forma como são concebidas as crianças e suas infâncias.

Diante do exposto, defende-se que o desafio da qualidade na Educação Infantil requer mudanças que impliquem na oferta de vagas suficientes para

atender à demanda de modo a possibilitar a promoção do seu desenvolvimento integral, ampliando o universo cultural e a participação no mundo social por meio do estabelecimento de trocas e interações, respeitando as diferenças e colaborando para o bem-estar físico, emocional e afetivo de cada criança.

Considerações Finais

A partir das reflexões suscitadas no presente texto, pode-se inferir um avanço tanto nos aspectos legais, no que concerne à política educacional, quanto no atendimento propriamente dito, visualizado na expansão do acesso e da qualidade da educação.

É importante lembrar ainda que a Educação Infantil, em qualquer uma de suas etapas (creche ou pré-escola), possui objetivos e conteúdos, o que a caracteriza como promotora de educação. Vale a ressalva de que o cuidar e o educar devem estar inter-relacionados.

O referencial abordado permite afirmar que o atendimento ofertado na Educação Infantil deve ser organizado de forma intencional e deliberada, de modo a não permitir que se afluam aspectos de uma escolaridade antecipada e instrucional, tampouco pautada em uma concepção assistencialista ou somente de guarda e de proteção, que nega a necessidade das crianças e a própria infância. É necessário reconhecer que esse período da vida humana tem especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas. Para tanto, reconhece-se a extrema importância da formação do educador, pois a atuação desse é um fator decisivo no processo de ensinar e aprender.

Desse modo, argumenta-se que a qualidade na Educação Infantil está associada, sobretudo, à concepção de criança e infância que se tem, não só as políticas educacionais, mas a todos os artefatos que são utilizados no processo educacional, considerando desde os financiamentos destinados a esse segmento, os cursos de qualificação dos profissionais, as questões salariais dos docentes que nela atuam, a organização e distribuição dos espaços, os materiais

pedagógicos disponibilizados, os tipos de atividades desenvolvidas, os usos do tempo das crianças e, principalmente, a mediação docente.

Para concluir, chama-se à atenção para a necessidade de se rever as concepções de criança e infância. Defende-se, nesta oportunidade, que para trabalhar com crianças é imprescindível, antes, aprender sobre elas. Acredita-se que a organização do trabalho pedagógico deve respeitar o desenvolvimento psíquico da criança, bem como explorar suas potencialidades - o que melhor realiza em cada idade -, por meio de práticas pensadas com elas.

Referências

- Angotti, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: Angotti, M. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2006. p.87-104.
- Abramovay, M.; Kramer, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: Souza, S.J.; Kramer, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1988. p.233-240.
- Arce A.; Jacomeli, M.R. *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2012.
- Campos, M.M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p.32-42.
- Corrêa, B.C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.85-112, 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 mar. 2012.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Daros, T.V.M.; Paludo, K.I. A institucionalização da infância a partir dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2012. v.1, p.9.

Didonet, V. Educação infantil. *Revista Humanidades*, n.43, p.93-105, 1991.

Enguita, M.F. *A face oculta da escola: educação para o trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

Faria, A.L.G.; Silva, L.L.M. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

Kuhlmann Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Kuhlmann, Jr., M. A educação infantil do século XXI. In: Stephanou, M.; Bastos, M.H.C. (Org.). *Histórias e memórias da educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.76-90.

Mello, S. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. In: Educação infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. São Paulo: SME, 2004. v.2. p.55-77. (Caderno Temático de Formação).

Nunes, F.R.; Corsino, P.; Didonet, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: MEC, 2011.

Zabalza, M.A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 17/4/2012, reapresentado em 19/3/2013 e aceito para publicação em 30/4/2013.

