

Espaço Aberto

Parecer da ANPEd sobre o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Introdução

Em resposta à consulta realizada pelo Ministério da Educação à ANPEd, solicitando apreciação sobre o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, a diretoria da Associação encaminha este parecer, elaborado a partir de discussões realizadas no âmbito do Grupo de Trabalho sobre Educação da Criança de 0 a 6 Anos.

A ANPEd reconhece a importância desta iniciativa do MEC, etapa significativa na longa luta pela requalificação das creches e pré-escolas como instituições educacionais no país. Um dos méritos da proposta é justamente ter provocado uma ampla mobilização para a reflexão e o debate sobre os objetivos e as características específicas da edu-

cação infantil, no contexto das grandes mudanças introduzidas na legislação a partir da Constituição de 1988.

Dada sua dimensão de entidade nacional, que aglutina 43 programas de pós-graduação em Educação, 16 grupos de trabalho temáticos, 3 grupos de estudo e mais de 1.200 sócios individuais, a ANPEd congrega pesquisadores com diferentes orientações teóricas, metodológicas, ideológicas e partidárias, o que, evidentemente, reflete-se em diferentes posicionamentos quanto às políticas e programas educacionais oficiais.

Esta resposta não pretende ser a síntese de todas as opiniões colhidas, mas procura enfatizar os principais aspectos que suscitaram convergência de posicionamentos e de preocupações.

A constituição da área temática sobre Educação Infantil na ANPEd

A ANPEd foi, desde o início da década de 80, um dos principais espaços de debate e construção de uma concepção inovadora de educação infantil, a qual procurava superar a tradição dualista de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, com diferentes redes voltadas para populações de classes sociais diversas atuando paralelamente, consagrando o que alguns chamam de “educação pobre para pobres” de um lado, e uma educação infantil de melhor qualidade para os demais.

O campo da educação infantil sempre se caracterizou por aliar o interesse pelo tema com militância e engajamento nos movimentos sociais e nas políticas públicas voltadas para a criança pequena. Talvez de forma até mais intensa do que nas subáreas já mais consolidadas, na educação infantil a urgência de agir tem sido sentida por muitos, que buscam aliar a atuação acadêmica à prática social.

A partir de seus estudos e debates, os grupos da ANPEd tiveram uma influência importante sobre o teor da nova legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, até a LDB aprovada em 1996, assim como sobre as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais. Mais recentemente, a entidade debateu e encaminhou sugestões de mudanças para a proposta de Plano Nacional de Educação elaborada pelo MEC em 1997, algumas das quais foram incorporadas no texto enviado ao Congresso pelo Ministério.

As pesquisas sobre a realidade da educação para crianças pequenas no Brasil, escassas há alguns anos, têm aumentado em número e qualidade, utilizando os mais diferentes enfoques e recortes, próprios de uma área de conhecimento que impõe a multidisciplinaridade dentre seus procedimentos de investigação, revelando os vários olhares possíveis nesta área de pesquisa ainda tão jovem mas tão promissora.

Talvez por tudo isso, os debates sobre educação infantil tendem a ser apaixonados, mobilizando profundamente os que trabalham sobre o tema.

Trata-se de um campo de trabalho e estudo ainda em construção, tanto no Brasil como no resto do mundo, onde permanecem áreas extensas de disputa entre diversas concepções de criança, de educação, de família e de sociedade.

Os estudos e discussões que desaguam no Grupo de Trabalho sobre Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd refletem essa realidade e expressam as diferentes posições existentes sobre questões como formação de “professores” ou de “educadores”¹, sobre “currículo” ou “programações pedagógicas”, sobre modalidades de atendimento, sobre o tipo de integração com o ensino fundamental, entre muitas outras.

Com o risco de alguma simplificação, seria possível tentar descrever a gama de posições existentes, destacando alguns eixos que costumam polarizar as concepções vigentes nesse campo.

O primeiro deles poderia ser descrito como oscilando entre uma concepção mais ou menos “escolarizada” de educação para a faixa etária de 0 a 6 anos. Algumas posições que rejeitam mais categoricamente o modelo escolar também não aceitam propostas de currículos para esse atendimento, propondo uma estrutura de funcionamento bastante flexível e aberta às iniciativas das crianças, sem a preocupação com o desenvolvimento de determinados conteúdos. Coerentemente, essa tendência também rejeita a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental e advoga uma formação de educadores com características bem diversas dos

¹ Ainda não há consenso na área a respeito da nomenclatura mais adequada para o profissional que atua junto às crianças menores. Ganha força a tendência de empregar a denominação “professor, professora”, como modo de reforçar a necessidade de formação específica para essa função e não discriminar esse nível educacional em relação aos demais. Segundo essa opção, os professores de educação infantil sem formação prévia específica devem ser denominados “professores leigos”. Entretanto, muitos continuam a utilizar a palavra “educador, educadora” para resguardar uma concepção mais ampla de profissional, que vai além das funções exclusivas de “ensino” em ambiente de sala de aula, mas para quem também se propõe uma formação específica.

professores de 1^a a 4^a série do ensino fundamental. Outros aceitam propostas mais estruturadas de currículo e atendimento, defendendo um modelo de professor não muito diferente do que atua nos demais níveis de ensino.

Uma convergência importante entre essas duas posições refere-se às diferenças que devem ser observadas no atendimento em creches para crianças até 4 anos de idade e nas pré-escolas para crianças entre 4 e 6 anos de idade. Ou seja, mesmo aqueles que aceitam uma concepção mais escolarizada para as crianças nas faixas mais próximas do ingresso no ensino obrigatório, concordam que as crianças menores necessitam de modelos mais flexíveis, abertos e não escolarizados de atendimento, onde as funções de cuidar e educar estejam integradas. Por outro lado, no caso das crianças de 4 a 6 anos que frequentam estabelecimentos em período integral, também há consenso de que é preciso garantir, ao longo do dia, espaços e tempos para descanso, brincadeiras livres, atividades de cuidado, alimentação, etc.

Um ponto de concordância importante refere-se ao sentido em que deve ser entendida a avaliação das crianças nessa etapa: como registro e acompanhamento de seus progressos, mas nunca com finalidades de promoção ou retenção, nem ao longo da educação infantil, nem na passagem para o ensino fundamental.

Outro eixo que parece concentrar os debates estende-se entre posições que valorizam mais o desenvolvimento infantil enquanto determinante das opções de organização e atividades das creches e pré-escolas e outras que enfatizam os objetivos de acesso aos conhecimentos e conteúdos relevantes para a participação na sociedade. Para os primeiros, não se deve organizar a programação em áreas disciplinares; a outra posição admite essa organização. Também nesse caso, costuma haver maior convergência de posições quando se discutem as propostas para crianças menores de 4 anos, faixa em que as características de desenvolvimento apontam para formas mais flexíveis e abertas de se garantir a ampliação de conhecimentos e de experiências das crianças.

O modelo de educador também varia entre posições que entendem o processo educativo de forma mais interativa, deixando espaço para as trocas entre crianças e entre crianças e adultos, incentivando a iniciativa infantil e posições que defendem um modelo pedagógico mais centralizado na iniciativa do professor. Essa divergência também é menor para as faixas mais próximas do nascimento e aprofunda-se para as crianças maiores.

Nos últimos anos, os grupos ligados à ANPEd preocuparam-se mais intensamente com alguns temas específicos, como a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas e a formação de educadores ou professores. Nessas análises e discussões, as posições subjacentes descritas acima emergem e configuram propostas de atendimento bastante diversas. Apesar dessas diferentes posições, entretanto, importantes pontos de consenso têm se constituído de maneira mais nítida. A partir deles é que se procurou redigir este parecer.

A forma e a estrutura geral do documento

Aspectos formais

Em primeiro lugar, um documento dessa importância, o qual pretende ser distribuído amplamente no território nacional, deve ser objeto de cuidadosa revisão de linguagem. Apesar da equipe que assina a proposta incluir uma revisora, observa-se, ao longo do texto, e de forma mais acentuada em trechos do volume introdutório, inúmeros erros gramaticais, frases mal construídas, impropriedades de linguagem, problemas que chegam a comprometer o entendimento conceitual e a compreensão geral do conteúdo da proposta. Nossa sugestão é que seja feita uma cuidadosa revisão do texto por pessoas que dominem também seu conteúdo, pois uma revisão gramatical por si só não dará conta dos diversos problemas encontrados por todos aqueles que leram cuidadosamente o documento.

Ainda sobre a linguagem adotada, preocupamos o jargão utilizado nos itens curriculares específicos, com o uso de terminologia desconhecida

fora de áreas muito restritas, o que poderá dificultar a compreensão por parte de leitores que não estão com elas familiarizados, ainda mais se considerarmos o nível de formação e o perfil profissional das equipes que trabalham na maioria das creches e pré-escolas brasileiras. Para que os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas sejam respeitados, é preciso que seja utilizada uma linguagem que favoreça seu papel de intelectuais capazes de planejar e executar a prática pedagógica na educação infantil, a partir da diversidade de suas condições de formação. Isso não significa abdicar da proposta de lhes garantir o acesso ao conhecimento de ponta, mas implica no esforço de procurar transmitir essas informações e conceitos da forma mais didática e clara possível.

Outro aspecto notado por muitos leitores é a falta de padronização no uso da terminologia oficial que designa, a partir da nova LDB, os vários níveis de ensino. Um cuidado especial deve ser tomado nesses casos, pois o MEC tem um papel importante em relação à divulgação nacional das novas concepções introduzidas pela LDB. A segunda frase do parágrafo que abre o documento transmite uma restrição à legislação oficial brasileira que nos parece grave, em se tratando de um documento referencial elaborado no âmbito de um órgão de estado: “este atendimento educativo passou a ser, *ao menos* do ponto de vista legal, um dever do estado e um direito da criança” (grifo nosso). Nossa sugestão é que esse tipo de expressão não seja empregado a respeito de legislação que rege a educação nacional.

As referências bibliográficas constantes do documento seguem o padrão geralmente adotado em textos acadêmicos, com os títulos sendo apresentados em ordem alfabética por autor. Apenas no volume introdutório as referências estão agrupadas por diferentes tipos de texto (documentos oficiais, propostas curriculares e bibliografia geral). Parece-nos que um documento orientador, o qual será utilizado por equipes de todo o país, deveria conter indicações de leitura organizadas por temas, com informações mais claras sobre como ter acesso aos

textos sugeridos e o que pode ser encontrado em cada obra, de forma a favorecer a educação continuada e a autonomia intelectual de professores e equipes técnicas. Da forma como estão apresentadas, não há nenhuma informação que permita ao leitor, por exemplo, distinguir entre uma referência como *Obras escolhidas* de Walter Benjamin, o livro de Marta Kohl de Oliveira sobre Vygostky ou o currículo adotado pela prefeitura de Buenos Aires (p. 57-60 do vol. *Ampliação do universo cultural*).

Aspectos estruturantes da proposta

Organização por faixas etárias

Em primeiro lugar, a divisão adotada para as faixas etárias é pouco clara: 0 a 3 anos e 3 a 6 anos. Embora essa imprecisão possa parecer um problema menor, dadas as características da burocracia dos órgãos de educação e a rigidez com que muitas instituições lidam com os agrupamentos por idade, seria importante justificar melhor a forma como se concebe essa passagem entre as duas sub-faixas etárias. Se é uma maior flexibilidade que está sendo buscada, o que nos parece desejável, esse critério teria de estar melhor explicitado no documento introdutório. Da mesma forma, não está suficientemente contemplada no documento a passagem para o ensino fundamental e a possibilidade das crianças de 6 anos estarem sendo absorvidas na 1ª série desse nível de ensino. Alguns sistemas já estão incluindo as crianças de 6 anos no primeiro ciclo do ensino fundamental e essa tendência vai colocar demandas específicas para a organização do currículo. O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborado para as 4 primeiras séries do ensino fundamental, foi bastante criticado por não dar suficiente atenção à integração entre a educação infantil e o ensino fundamental e seria importante evitar que o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* incorresse no mesmo erro.

Outra questão bastante polêmica é o fato do documento organizar as áreas de conhecimento de maneira uniforme para as duas faixas etárias consideradas. Muitos comentaristas não aceitam essa

estrutura, argumentando que se a divisão proposta pode ser considerada até certo ponto aceitável para as crianças de 4 a 6 anos, de forma nenhuma é adequada à faixa anterior. Em relação a essa divergência, duas alternativas de mudança podem ser visualizadas: a elaboração de novos itens para a faixa de 0 a 3 anos ou a reformulação dos existentes para adequá-los às características dessa faixa etária.

Um aspecto intrigante do documento é justamente a oscilação que se percebe na forma de abordagem do atendimento à criança menor. No volume introdutório, há uma série de tópicos que tratam da estrutura e funcionamento das instituições de educação infantil (item 5). Nesses tópicos percebe-se uma preocupação com as condições concretas que prevalecem na maioria das creches brasileiras. Há um cuidado em abordar todos os aspectos envolvidos na organização do espaço e do tempo na creche, sugerindo uma concepção pedagógica integrada que considera a criança em todas as dimensões de seu desenvolvimento. Essa parte do documento confronta-se com a abordagem que foi adotada no item anterior, sobre desenvolvimento infantil, onde todos os comentaristas notaram a predominância de uma abordagem unidimensional de desenvolvimento, onde por vezes parece que a criança é concebida apenas como “pensamento”. Talvez por isso, enquanto o item 5 parece estar mais voltado para as crianças em contexto de creche ou de pré-escola em tempo integral, os conteúdos do item anterior ficam muito distantes da realidade das crianças de carne e osso, principalmente daquelas das faixas mais jovens.

Ainda em relação ao tratamento das diversas sub-faixas etárias, em alguns momentos o documento aborda as especificidades da faixa menor (até 1 ano e pouco), o que é bastante positivo. Entretanto, esse cuidado não se reproduz ao longo de todo o documento, fazendo com que muitas das propostas pedagógicas se tornem bastante inadequadas para as crianças menores de 2 anos. Esse é um problema bastante sério, que deveria ser objeto de reconsideração da equipe responsável pelo documento antes de divulgá-lo. Devido às conhecidas carências de

formação dos educadores que atendem as crianças menores em creches, há um grave risco de que muitos dos tópicos específicos do referencial curricular sejam mal interpretados em relação aos bebês e crianças bem pequenas, incentivando equívocos grosseiros bastante conhecidos de todos aqueles que têm pesquisado a realidade das creches brasileiras.

Concepção de desenvolvimento infantil

A parte introdutória do documento apresenta uma concepção de desenvolvimento infantil que foi bastante criticada por vários comentaristas, por diversos motivos (item 3 até item 3.5. do vol. I). Nessa parte do texto, os problemas de redação já apontados parecem mais acentuados, tornando alguns parágrafos praticamente incompreensíveis. Além dos problemas formais, entretanto, sobressaem muitas outras distorções apontadas pela maioria dos leitores da ANPED.

Dada a importância de uma boa fundamentação sobre desenvolvimento para qualquer trabalho educativo com crianças pequenas, seria fundamental que esse tópico fosse reescrito de maneira a superar pelo menos as deficiências mais sérias indicadas a seguir. Note-se que muitos dos problemas encontrados nessa parte inicial não se repetem em outras partes do documento — por exemplo em *Movimento e Conhecimento de si e do outro* —, onde estão presentes concepções de desenvolvimento infantil bastante diversas, que consideram a criança em toda sua complexidade e riqueza, sem que uma determinada dimensão ocupe todos os espaços, obscurecendo as demais.

A primeira questão diz respeito ao evidente viés psicologizante que transparece no texto. Alguns dos leitores denunciam esse viés como estando presente em todo o documento; porém, no item considerado, esse problema surge com maior nitidez. Sabemos que o processo de socialização do ser humano ocorre por meio de intensa interação entre os processos de desenvolvimento individuais e a realidade do ambiente social e físico que rodeia a criança. Essa realidade apresenta uma configuração complexa na qual os aspectos naturais, culturais, sociais,

históricos e políticos se entrelaçam, fazendo com que as crianças incorporem como suas características próprias do meio; ao mesmo tempo, as características individuais fazem com que esse processo seja vivido de forma diversa em cada caso. Assim, ao tratar de desenvolvimento humano, estamos sempre lidando com um desenvolvimento que ocorre em um lugar e em um tempo específico. Portanto, ao apresentar os principais aspectos do desenvolvimento infantil na etapa de 0 a 6 anos, é importante enfatizar não só como as novas gerações humanas crescem e se desenvolvem, mas como esse processo é marcado pelas condições ambientais encontradas pela criança ao nascer, em sua família, cultura, região, grupo social, país, período histórico. As crianças que estão sendo educadas em nossas creches e pré-escolas não são apenas crianças, mas são meninos e meninas, são brancas, mestiças, negras, indígenas, de origem asiática, pobres, migrantes, de classe média, com necessidades especiais, etc.

Dentro da abordagem psicológica, há também um marcante viés cognitivista, comum a certo tipo de interpretação da teoria piagetiana, o qual aponta para a adoção precoce de um modelo de ensino-aprendizagem tradicional, esboçado na parte final do documento introdutório, onde até a terminologia empregada está emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional (língua escrita, língua oral, avaliação, ensino, orientações didáticas, etc), apesar da declarada opção construtivista. No interior dessa visão, não há lugar para diferenças de gênero, para o desenvolvimento da sexualidade, para o desenvolvimento do corpo e do afeto, para a dimensão do sonho e da fantasia; dessa forma, não se fornece ao professor ou ao educador conhecimentos que lhe permitam entender e saber agir frente a situações de conflito, de agressão, de manifestações de alegria, tristeza, curiosidade, expressão simbólica, de experimentação com o próprio corpo, de contato corporal com o outro, de apatia, de agitação e assim por diante.

Como muitos desses aspectos estão contemplados nas partes específicas do documento, especialmente no volume sobre *Brincar, Movimento e Conhecimento de si e do outro*, a sugestão é que esse

item da introdução seja substituído por uma síntese dos outros textos que tratam de desenvolvimento infantil. Nessa reformulação, é muito importante que se destaque o primeiro ano de vida e que se procure enfatizar os aspectos mais amplos do processo de socialização, contextualizando melhor o desenvolvimento físico e psicológico infantil.

Concepção de currículo

Muitos comentaristas identificaram a origem do modelo de currículo adotado na proposta desenvolvida para o sistema educacional espanhol. Entretanto, vários leitores apontaram para o fato do Referencial parecer ter adotado uma concepção pedagógica para a educação infantil mais rígida e conforme a uma visão tradicional de ensino do que aquela preconizada nos documentos espanhóis. Mais ainda, ao não contextualizar a contribuição da proposta espanhola, explicitando sua grande influência no documento, não se dá plenas condições ao leitor para uma opção consciente por essa ou outra linha teórica e metodológica.

São vários os elementos que dão base a essa percepção. O documento introdutório diz que se deve “conferir a esse nível de ensino uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis do ensino fundamental” (p. 6), o que parece sugerir que a educação infantil é uma extensão para baixo do ensino fundamental e não a primeira etapa da educação básica, de acordo com o que prescreve a LDB. Ao insistir no uso da palavra *ensino* ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a *educação* e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos.

A terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a idéia de que o documento preconiza a escolarização precoce de crianças desde o seu nascimento, utilizando termos como língua escrita, língua oral, avaliação, orientações didáticas, e até mesmo “sala de aula” para crianças muito pequenas! (p. 23 do vol. *Ampliação do universo cultural*)

Outra questão bastante enfatizada pelos comentaristas é a cisão realizada entre desenvolvimento e conhecimento, que se expressa na forma como se organizaram os dois volumes do Referencial: *Ampliação do universo cultural e Desenvolvimento pessoal e social*. Apesar do documento criticar, em algumas passagens, uma concepção escolarizada de trabalho, é exatamente uma concepção tradicional de escola que transparece na proposta, na forma como entende os conteúdos, na maneira como concebe o sujeito da aprendizagem restrito a seu papel de aluno, na confusão que estabelece entre a pauta de trabalho do adulto e a natureza das atividades da criança.

Um dos aspectos dessa concepção excessivamente calcada no modelo tradicional de escola é a forma como o documento aborda a avaliação. As listagens de objetivos relativos às aprendizagens e capacidades, os quais devem ser avaliados por critérios baseados em padrões, correm o sério risco de levar à adoção de práticas discriminatórias e excludentes que vem sendo denunciadas por muitos estudos sobre a realidade do atendimento pré-escolar no país, com crianças predominantemente pobres e negras permanecendo “retidas” por longos anos nas classes anteriores à 1ª série do ensino fundamental. Sabemos que o nível de formação dos professores e educadores que atuam na maioria das creches e pré-escolas brasileiras ainda é bastante precário: não é difícil prever o que pode acontecer com informações como a de que crianças de até 3 anos de idade devem “reconhecer a escrita de seu próprio nome” (p. 73 do vol. *Ampliação do universo cultural*). Nossa sugestão é de que o documento seja revisto na forma de abordar essa questão, tanto em relação à concepção subjacente, quanto à nomenclatura adotada. Recomendamos que seja adotada a terminologia consagrada na LDB, a qual resultou de longos esforços de muitos pesquisadores da ANPEd junto aos parlamentares que propuseram emendas ao projeto de lei do Senado: a LDB fala em *acompanhamento e registro* para a educação infantil. Avaliação, na tradição pedagógica brasileira, implica em promoção ou retenção, o que seria funesto para as crianças menores de 7 anos, como já o é para as maiores.

De forma geral, causou surpresa a muitos leitores o fato do Referencial não apresentar sintonia com as demais publicações do MEC voltadas para a Educação Infantil, muitas das quais já colocam as bases para a construção de diretrizes curriculares. Seria importante retomar essas conexões no documento, de forma a não desvincular o Referencial de todo um processo de discussão já ocorrido, o qual contou com ampla participação de pesquisadores, de representantes de órgãos educacionais e de áreas afins (saúde, bem-estar social, trabalho, entre outras). Em muitos momentos, o documento parece estar mais colado às propostas desenvolvidas para o ensino fundamental do que às especificidades da faixa etária mais jovem.

Aspectos relativos aos itens de “conteúdo”

Não será possível, no escopo deste parecer, analisar pormenorizadamente os itens específicos que constam dos volumes 2 e 3 do documento. Apenas resumimos aqui alguns dos pontos enfatizados pelos pesquisadores que discutiram a proposta.

A primeira observação refere-se à forma como é tratada a criança com necessidades especiais. Há um item no volume introdutório que contempla essa questão de forma correta, preconizando a educação infantil inclusiva, mas essa preocupação parece se perder ao longo da proposta. Seria muito importante que, nas diversas partes do Referencial, constassem sugestões e exemplos de atividades envolvendo crianças com necessidades especiais.

Uma outra questão diz respeito à pouca ênfase que foi percebida em relação ao conhecimento da natureza. A preocupação com a educação ambiental deve estar presente na estrutura da proposta, através de vários meios, e não somente em itens específicos. O conhecimento e o respeito pela natureza são desenvolvidos por meio de uma sensibilização integral da criança e do adulto e não somente através de processos mentais como “construção de hipóteses”.

Ao tratar da linguagem, o documento adota uma postura extremamente restrita. O uso da pa-

lavra “língua” em lugar de linguagem, a apresentação de “língua escrita” antes de “língua oral”, numa fase em que a criança ainda está desenvolvendo sua capacidade de se expressar pela fala, e a abordagem geral adotada, a qual reproduz a estrutura de ensino vigente nas etapas posteriores da educação básica, representam um retrocesso em relação ao que já se acumulou de experiência e conhecimento sobre o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança. Seria fundamental que se corrigissem essas distorções, pois a tendência das instituições de educação infantil entenderem de forma deturpada essas orientações é bastante forte.

Recomendações finais

A redação deste parecer baseou-se no pressuposto de que o documento deverá ser reformulado a partir das sugestões dos diversos pareceristas, individuais e institucionais. Procurou sintetizar os pontos de consenso entre os pesquisadores da ANPEd, reconhecendo que, em muitos aspectos, não reproduziu toda a gama de opiniões

colhidas no âmbito da entidade. Muitos comentaristas sugeriram a retirada do documento, outros fizeram sugestões de modificações substanciais, o que levaria a um trabalho longo de reconstrução da proposta. Neste parecer, optamos pela ênfase aos aspectos que acreditamos devam ser prioritariamente reformulados, até mesmo na eventualidade de mudanças não muito profundas no documento.

Acreditamos que essa iniciativa do MEC deverá ter um grande impacto nas creches e pré-escolas brasileiras. Há uma carência muito grande de recursos nessa área, sendo poucos os materiais e livros disponíveis, especialmente para as crianças menores em creches e para os atendimentos em período integral. Por esse motivo, esperamos que o MEC seja receptivo em relação às críticas e sugestões apresentadas, para que a divulgação do Referencial possa realmente contribuir para uma significativa melhoria da qualidade da educação infantil no país.

São Paulo, abril de 1998
A diretoria da ANPEd