

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Child education and curriculum:
A look at the reality in the light of the national curricular guidelines for
child education

Hilary Machado da Silva –UFSCar/Sorocaba*
Jin Kyong Karina Sampaio –UFSCar/Sorocaba**
Sabrina Ribeiro da Silva de Araújo –UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo pretende, a partir de uma análise crítica e reflexiva da resolução n.5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, compreender o impacto desse documento na prática educativa cotidiana da Educação Infantil, assim como os conceitos e direcionamentos ali estabelecidos para nortear a ação pedagógica e a elaboração de políticas públicas educacionais. Objetiva-se ainda, revisitar a construção histórica da concepção de termos fundamentais para esse debate como o conceito de criança, currículo e educação infantil ao longo do tempo e na atualidade, de forma que possibilite ao leitor um olhar para o passado, uma reflexão sobre os limites e avanços presentes e, por fim, as possibilidades e desafios a serem enfrentados para o futuro dessa primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Currículo. Criança.

Abstract: This article intends to understand the impact of documents in the daily educational practice of Early Childhood Education, as well as the concepts and directives established therein for a critical and reflexive analysis of Resolution n.5 / 2009 of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. to guide pedagogical action and the elaboration of educational public policies. It is also intended to revisit the historical construction of the conception of fundamental terms for this debate as the concept of children, curriculum and infantile education over time and nowadays, in a way that allows the reader a look at the past, a reflection on the limits and advances present and, finally, the possibilities and challenges to be faced for the future of this first stage of Basic Education.

Keywords: National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Curriculum. Child.

INTRODUÇÃO - UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Com o passar das décadas, o conceito de infância vem se transformando, embasado no fato de que as crianças sempre viveram inseridas à uma formação social, onde cada qual dá um significado a essa relação: adulto x criança. Conforme Kuhlmann e Fernandes expressam: "A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade." (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p.15). Na Idade Média, a sociedade tinha uma ideia de que crianças eram adultos em miniatura, não existia a consciência do significado e afeição a palavra infância, sendo assim poderiam realizar trabalhos e envolver-se com atividades juntamente com as pessoas mais velhas, segundo Àries:

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: h1lary_09@hotmail.com

** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: jinkyong.ks@gmail.com

*** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: sabrinaaraujo1771@gmail.com

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIES, 1981, p.275)

A criança na perspectiva de Áries não teria um tempo para sua formação, para o desenvolvimento do lúdico, ou mesmo para usar do seu tempo para diversão. O meio em que ela estava inserida não lhe permitia, nem ao menos enxergavam ela como criança. Isso pode ser relacionada a origem etimológica da palavra infância, originária do latim, significa a incapacidade de falar, e essa incapacidade era atribuída ao período que se chama primeira infância, e às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, representando a passagem para a idade da razão. Ao procurar no dicionário a definição da palavra infância, encontra-se:

(in. *fân.ci:a*)

sf.

1. Período da vida humana que vai do nascimento à adolescência (amigo de infância); PUERÍCIA [Antôn.: velhice]
2. Jur. Período da vida definido, legalmente, como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando começa a adolescência
3. A totalidade das crianças de um lugar, de uma época etc.: *a infância brasileira*. (AULETE, 2017)

Quando se relaciona o conceito de infância ao meio em que a criança está inserida, qual local seria apropriado para constituição de uma experiência válida da mesma? Para Redin (2007) "Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola."

EDUCAÇÃO INFANTIL

Durkheim (1978) foi o precursor a relacionar infância com escola, tendo como pretensão a disciplina das crianças. Para ele a criança era tida como um ser extremamente curioso, com um humor instável, sendo que tais mudanças ocorriam sem motivo aparente ou devido a leve ocorrência na situação vivida. De modo a controlar essa instabilidade que as crianças apresentam, Durkheim (1978) propôs que para o desenvolvimento de uma educação moral, deveriam existir três pilares, que se adequam também as normas sociais, políticas e econômicas. Para o autor, a educação está atrelada a inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de 7 disciplina (pelo qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida).

Ou seja, ao invés de questionar, a criança é coagida a ouvir e obedecer, lhe é retirado o direito a fala e ela cresce se preocupando em ser um bom "adquirente de conhecimento", porém sem senso crítico do "porquê" deve aprender aquilo ou mesmo quando questionado o motivo, reproduz o discurso "para passar de ano" ou "porque o professor disse que é importante". Se não quebrado esse elo, torna-se um círculo interminável passado de geração em geração.

As primeiras creches no Brasil surgem sem apoio do Estado, na maioria das vezes como entidades filantrópicas, como uma maneira de substituir ou auxiliar os cuidados das famílias que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar as crianças. Não tinham cunho pedagógico algum e atendiam de maneira precária, devido a grande expansão urbana no início do século XX a procura por vagas era tamanha. Para Sampaio Dória, um jurista dos anos vinte, a creche não poderia fazer parte do ensino público, pois existia apenas para auxiliar as mães operárias e não possuía o objetivo de uma instituição educativa (KISHIMOTO 1998).

A recusa do Estado em reconhecer esse vínculo, partia do princípio que a criança em um espaço coletivo deveria receber cuidados ligados ao corpo, como higiene por exemplo e não estímulos pedagógicos que propiciariam uma promoção intelectual. Com a Declaração Universal dos Direitos da

Criança e do Adolescente em 1959 fomentou-se a luta pelo atendimento a infância sua influência pode ser vista no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que mais tarde viria servir como orientação para compreensão dos espaços creche e pré-escola como um direito de todas as crianças independentemente de condições socioeconômicas. Segundo o artigo Art. 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988 no artigo 212, assegura um percentual mínimo de investimentos voltados para o ensino. A União deve aplicar 18% do total de rendimentos e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% de seus rendimentos. Pela lei, investimento a educação precisa ter e é um dever do meio em que a criança está inserida que ela possa vivenciar o direito à educação. Mas o questionamento sobre a qualidade da educação oferecida e como ela é feita, pouco se faz.

O processo para efetivação do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado teve participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de redemocratização do país, do movimento de mulheres, e ainda dos próprios profissionais da educação. A partir daí, começou-se a construção de novas características para creches e pré-escolas, na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que teve papel de colaborar com uma série de inovações para Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 1996b).

Na mesma lei no artigo 11, coloca-se a incumbência dos municípios o atendimento da Educação Infantil, mas destacando a prioridade e obrigatoriedade no ensino fundamental. Ou seja, por mais que a educação infantil seja um campo que começa a ser valorizado e ter sua importância reconhecida pelo Estado, continua sendo o ensino fundamental um campo que deve ganhar maior consideração.

Como o próprio nome diz, "diretrizes" e "bases", a direção que se pretende ir e a base que se usa para alcançar o mesmo, métodos de promover o desenvolvimento infantil no âmbito escolar, neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, nota-se que mesmo após anos de história de uma Educação Infantil, repleta de conceitos e práticas assistencialistas, a criança de zero a seis anos tem instituído seu direito à educação pela Constituição Federal de 1988, e assim entendida como um sujeito de direitos, em que seu atendimento educacional deve ser garantido em creches e pré-escolas, sendo de dever do Estado e da família como também da sociedade. Assumir esse papel é de suma importância para os três ou apenas se reproduzirem conceitos antigos como os de Durkheim em que ao invés de protagonista a criança é apenas um figurante do processo de ensino-aprendizagem. Para colaborar de maneira a que isso não ocorra, como auxílio também foram criadas as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil).

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já dito anteriormente, o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social da criança só se concretiza na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, direito conquistado depois de muita luta por diferentes movimentos. Posteriormente, com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é regulamentada e introduzida uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais,

a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Pensando em investimento, transformações e lutas pela educação infantil, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98). Segundo o Ministério da Educação, nesse primeiro momento a DCNE foi fundamental para:

[...] explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (BRASIL, 2009a)

Então, em 2009 o Conselho Nacional da Educação, se reúne novamente para reformular e atualizar essas Diretrizes (Parecer CNE/CEB no 20/09 e Resolução CNE/CEB no 05/09), pautando principalmente a questão curricular e definindo como devem ser organizadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. (BRASIL, 2009b)

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram elaboradas posteriormente a várias discussões e debates com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários que expuseram suas preocupações e anseios, considerando que esses possuem um grande conhecimento em relação ao trabalho com a educação infantil. Oliveira (2010) fala da importância das Diretrizes como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil:

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Segundo o Ministério da Educação, as DCNEIs devem dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de forma que, articuladas, reúnam os princípios, procedimentos e fundamentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil." (BRASIL, 2009a, art. 2º)

UMA ANÁLISE SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 5/2009: CONCEITOS TEÓRICOS X REALIDADE

Conforme a explicitada função das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil de nortear o trabalho pedagógico curricular assim como a elaboração de políticas públicas, os artigos seguintes da resolução nº 5/2009 oferecem uma conceituação de alguns termos amplamente discutidos como: criança, educação infantil, currículo e proposta pedagógica.

De acordo com a resolução nº 5/2009, o currículo possui, sobretudo, a função de garantir o desenvolvimento integral, ou seja, em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009a, art. 8º) em crianças de até 5 anos de idade, de acordo com Freire (2002, p. 72) "[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo". Segundo o artigo 3º, o currículo é um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico". (BRASIL, 2009a, art. 3º). Podemos interpretar, a partir disso, o currículo como uma ponte onde o que a criança já traz consigo e os saberes apresentados pela escola,

de caráter cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, se encontram e dialogam produzindo conhecimento com o objetivo de promover seu desenvolvimento.

Quanto ao conceito de criança, sabe-se que ele tem passado por mutações históricas constantes e, como já discutido, de acordo com a época ser criança pode significar coisas distintas. Com a intensificação do debate sobre os direitos da criança e do adolescente em meados da década de 80, as atenções voltam-se para a proteção à infância e a concepção de criança começa a aproximar-se da forma como é compreendida nos dias de hoje. O conceito estabelecido pelo artigo 4º, compreende a criança como o ponto de partida para a elaboração curricular, isto é, a construção de um conjunto de práticas que devem garantir o desenvolvimento integral do aluno e que o considere sujeito histórico com direitos a serem assegurados. Assim, as propostas pedagógicas deverão ter em conta que:

Nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, art. 4º)

Em outras palavras, trata-se de um educando ativo no processo de ensino- aprendizagem, que interage com o mundo ao seu redor e possui o potencial de transformá-lo. Essa definição nos traz não somente um caráter social quando nos afirma a produção cultural da criança por meio de sua ação direta na natureza e na sociedade, mas também a necessidade de uma relação horizontal, pois ao considerar que essa criança não é passiva no processo educativo, considera-se que a construção do conhecimento se dá com sua participação também e, portanto, o professor não é um ser superior e detentor do saber, pelo contrário, subentende-se troca onde todos aprendem e ensinam simultaneamente. Na via contrária a essa definição temos aquilo que Freire veio a denominar como "educação bancária", isto é, aquela onde o aluno seria como um banco vazio, onde o professor literalmente deposita, ou como expressa a palavra clássica do tradicionalismo educacional, transfere o saber:

Mas, se para a concepção "bancária", a consciência é, em sua relação com o mundo, esta "peça" passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de "encher" os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de "comunicados" -falso saber- que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1987, p.36)

Considerar o conceito de criança estabelecido pelas novas Diretrizes, também significa desconstruir essa relação bancária descrita por Freire, afinal, ela nos orienta a colocar a criança no centro do processo -e não abaixo do professor- e a considerá-la sujeito histórico -e não uma folha em branco. Dito isso, a Educação Infantil, cenário onde essas relações acontecem, deve ser garantida pelo Estado, sendo direito das crianças indiscriminadamente e obrigatória entre aquelas que têm entre 4 e 5 anos completos até 31 de março.

As DCNEI's afirmam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e caracterizam-se como "[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2009a, art. 5º). Esse trecho nos deixa clara sua dupla dimensão: o cuidar e o educar.

A Educação Infantil, oferecida em pré-escolas e creches, possui, como se sabe, um histórico compensatório e assistencialista em sua gênese que ainda nos dias atuais dicotomiza a função da creche, separando o cuidar e o educar como se fossem duas opções e não partes de algo conjunto. Ao passo que essa importante etapa é o pano de fundo de importantes relações educativas, é necessário superar a separação desses dois aspectos para garantir a formação integral da criança que por ali passar e subsidiar sua transição para o ensino fundamental, de modo que não haja ruptura no aprendizado. Por fim, outro conceito que convém analisar é o de proposta pedagógica. Oliveira (2010), afirma que não é consensual o uso de uma abordagem curricular na Educação Infantil, segundo a autora isso atribui-se ao fato de que a forma como o currículo é concebido nas outras etapas da Educação Básica, trazem um caráter conteudista para o aprendizado:

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. (OLIVEIRA, 2010, p.4)

A autora também ressalta a crescente discussão acerca do currículo nas diversas modalidades de ensino assim como as mudanças sofridas nos últimos anos, assim, não seria um conflito exclusivo da Educação Infantil, mas da educação como um todo. Nesse contexto de discussão sobre currículo, é importante salientar que essa inquietação foi culminada, em grande parte, pelos debates crescentes acerca da qualidade da Educação Infantil na década de 90 com os inúmeros movimentos intelectuais pela formação de profissionais e também da atenção especial dada pela LDB de 1996 a essa etapa. Em 1995, Ângela Barreto, coordenadora do COEDI naquela época, liderou um grupo de pesquisadores em uma iniciativa do MEC/SEF/COEDI para responder questões relacionadas à currículo, proposta, projeto pedagógico etc. Para explicar o conceito de proposta pedagógica o documento adota a explicação de Kramer:

Partindo do pressuposto de que **uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar**. Kramer afirma que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que **toda proposta contém uma aposta**. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. E, pois, um diálogo. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (BRASIL, 1996a, grifo do autor)

Quanto às Diretrizes Curriculares, elas apontam especificamente o que se deve esperar da proposta pedagógica: o que ela deve levar em consideração, o que deve propiciar e uma muito bem declarada função sociopolítica e pedagógica. De acordo com o artigo 8º, a proposta pedagógica da Educação Infantil tem o seguinte objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, DCNEI, 2009a, art. 8º)

Garante que a proposta pedagógica deve promover o trabalho coletivo e enfatiza que devem ser assegurados alguns pontos já citados anteriormente e outros que cabem ser citados como educação integral, indissociabilidade entre a dupla dimensão cuidar e educar, desenvolvimento integral, diálogo com o contexto local social e familiar, apropriação das contribuições histórico-culturais afro-brasileiras, gestão democrática que garantam a consideração dos saberes locais, respeito às singularidades, acessibilidade, a dignidade da criança enquanto ser humano entre outras tantas. Além disso, devem respeitar os princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a, art. 6º)

Observa-se que tanto o currículo como a proposta pedagógica, à parte dos debates que os envolvem, possuem nesta resolução um forte caráter social e responsabilidade formativa. Sendo essas Diretrizes uma forma de orientar a ação pedagógica e as políticas públicas, cabe então observar e questionar de que forma elas têm impactado o processo educativo, quais limites podem ser superados a partir delas e que perspectiva elas nos trazem enquanto educadores. Ao revisitar a construção histórica da educação infantil, da criança e do currículo especificamente, é inquestionável o avanço apresentado na concepção que nos é apresentada em um documento tão importante como as DCNEIs. Todavia, é preciso que, como toda política pública e toda prática educativa, busque-se formas de avaliar sua

apropriação nos espaços de ensino, afinal, sua existência por si só não garante a transformação da escola de educação infantil no local pelas Diretrizes apontado.

Para superar aquela concepção de educação bancária apontada por Freire e que, conforme visto, não corresponde à criança como nos é descrita no artigo 4o, é preciso ir além da conceituação ou da leitura desses conceitos, é necessária a reflexão acerca desses documentos tão importantes e da prática individual. O senso comum insiste em nos condicionar à prática tradicional: velha submissão do aluno, a conhecida hierarquia das relações. Essas são condutas muito antigas, mas tão enraizadas nos mais diversos espaços educacionais e sociais como um todo que não se desprendem tão facilmente das nossas ações. Freire (1987), afirma que a realidade por si só é funcionalmente domesticadora e que “[...] libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autênticas, que não sendo ‘blablablá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo”. (FREIRE, 1987, p.21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, que o conceito de infância foi muitas vezes ressignificado ao longo da história de acordo com o contexto sociopolítico e cultural a ser considerado. A educação é um campo humano e como tudo aquilo que é humano envolve valores, histórias e diversidade: subjetividades irreduzíveis. A Educação Infantil, por sua vez, também se ressignificou inúmeras vezes do século XX até aqui: direitos foram conquistados, responsabilidades definidas e alguns conceitos delimitados, isto é, ela não está isenta da complexidade dessas relações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil surgem nesse contexto para subsidiar a ação pedagógica orientando o planejamento e a prática de políticas educacionais. A resolução número 5 de 2009 define com clareza alguns desses conceitos há tanto debatidos, como infância, Educação Infantil e currículo, de forma que se torna enfática a necessidade de construir uma educação de qualidade que atenda as demandas e especificidades dessa faixa etária, agora bem delimitadas. Todavia, não perdendo de vista o caráter humano do processo, mesmo com definições bem traçadas o processo educativo se constrói também nas relações diárias e não está imune de contradições e desafios. Conforme visto, a Educação Infantil, embora tenha sido reconhecida pela LDB em 1996 como primeira etapa da educação básica, ainda tenta desvencilhar-se do caráter assistencialista e compensatório construído anteriormente, é um desafio a superar-se a dualidade criada a partir disso entre as duas dimensões que a compõem: o educar e o cuidar. Não um ou outro, nem um sobre o outro, mas a mutualidade de sua relação.

Além disso, outro desafio que se apresenta é o de desconstruir a verticalidade das relações, inerente à lógica tradicional de ensino, que ainda permanece enraizada nos mais diversos lugares da formação escolar e até mesmo profissional. Posto que os primeiros anos de vida são decisivos na formação do ser humano, o processo de ensino-aprendizagem deve ser encarado com comprometimento por parte das escolas e com sensibilidade por parte dos educadores de forma que faça sentido para a criança e a envolva efetivamente. Uma visão de currículo como a que está explicitada no artigo 3 da resolução 5, exige alçar-se para além do senso comum, normalmente atribuído à educação infantil, para garantir o desenvolvimento integral da criança. Mas que criança? Aquela que é sujeito histórico de direitos e que deve ser o centro do planejamento curricular. Para isso, é fundamental superar a tendência ao pedestal para a qual os professores são direcionados há centenas de anos no tradicionalismo educacional imbricado nas paredes das escolas. Embora seja um processo difícil, mesmo que a passos lentos é necessário quebrar os altos muros que separam o professor e o aluno para que então seja possível começar a construir horizontalmente e em conjunto.

Considerando esse aspecto, a valorização da socialização e da mediação, conforme Vigotsky, entre as crianças pode ser uma importante ferramenta na descentralização do professor, no incentivo ao protagonismo do aluno, na troca mútua, no desenvolvimento da criatividade e da ludicidade por meio das brincadeiras e, conseqüentemente, na apropriação do saber, construção de sua identidade cultural e significação do mundo. A avaliação, nesse contexto, deve estar a serviço da continuidade da aprendizagem garantindo que o desenvolvimento seja potencializado através de mecanismos diversos de observação e acompanhamento cotidiano, isto é, uma avaliação processual que busque identificar os avanços e as fragilidades na construção do conhecimento e se necessário intervir para alcançar melhores resultados. Mais uma vez, trata-se da superação de uma lógica imperativa na qual avaliar geralmente significa selecionar, segregar e rotular. A avaliação de uma perspectiva reflexiva

deve fazer mais do que enumerar e classificar, ela deve levar em conta os aspectos qualitativos do processo, sem perder de vista a humanidade nas relações: a subjetividade, os diferentes ritmos de aprendizagem e o contexto individual de cada um. São estes, fatores que exercem influência direta no desempenho, afinal, a escola não é um mundo à parte, ela faz parte do mundo do aluno.

São inúmeros os desafios que se apresentam diariamente para aqueles que escolhem trabalhar no campo educativo e, especialmente, no campo da Educação Infantil, etapa cujo debate tem se intensificado nas últimas décadas e tem demonstrados inúmeros avanços, mas também enfrenta seus próprios dilemas e conflitos. Vimos que por meio da resolução n. 5/2009, o direcionamento oferecido ao educador leva a caminhos antagônicos àqueles que vêm sendo trilhados há centenas de anos, novos caminhos precisos para a proteção e valorização da infância, para a construção de um processo educativo democratizado, sem relações hierarquizadas. Todavia, desprender-se de valores que retomam os antigos caminhos, exige do professor uma constante reflexão acerca de sua prática, a verdadeira práxis, e da sociedade como um todo a constante vigilância sobre a aplicabilidade do que deve ser tomado como ponto de partida.

Por fim, é fundamental o investimento e incentivo na pesquisa em Educação Infantil e também na formação continuada de educadores para melhor compreender a infância, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como sua própria área de atuação. Compreende-se, que a Educação Infantil é um campo de grande importância e potencial, além disso é direito irrevogável e fundamental no desenvolvimento da criança e, embora seja campo de contradições e tenha ainda muitos desafios a superar, o debate acerca da garantia de sua qualidade não deve se perder. Portanto, educadores, instituições e políticas públicas devem buscar constantemente conceber um currículo que assegure de forma efetiva o desenvolvimento integral de uma criança tal qual nos é apresentada pelas novas DCNEIs: aquela que se constrói e constrói o mundo ao seu redor, que é ativa no processo de ensino-aprendizagem, protagonista de suas vivências e parte fundamental da história coletiva na qual estamos todos inseridos e convocados a transformar cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p.275.

AULETE, C. *Dicionário digital*. verbete Infância. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/infancia>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Resolução nº 5 de dezembro de 2009a*. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. 1 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COED, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 09 dez. 2009b. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/31075>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, C.M.; GARMS, G.M.Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Revista de Educação*, PUC-Campinas, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 19-35, jun. 2013. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/download/1895/1723>. Acesso em: 23 nov. 2017.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 23 nov. 2017.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017