

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS
DE UMA CRECHE DA REDE MUNICIPAL DE PIRES DO RIO-GO

Flávia Karla Soares

Anápolis-GO

2016

FLÁVIA KARLA SOARES

**EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS
DE UMA CRECHE DA REDE MUNICIPAL DE PIRES DO RIO-GO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

**Anápolis-GO
2016**

Ficha catalográfica

S676e

Soares, Flávia Karla.

Educação infantil e diversidade [manuscrito] : concepções das profissionais de uma creche da rede municipal de Pires do Rio-GO / Flávia Karla Soares. - Anápolis, 2016.

147 f. : il. ; 30cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas.

Dissertação (Mestrado MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas , Anápolis, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Educação infantil – Goiás(Estado). 2. Creches municipais – Políticas públicas – Goiás(Estado). 3. Educação infantil – Diversidade - Goiás(Estado). 4. Dissertações – MIELT – UEG/CCSEH. I. Título.

CDU 372.3(817.3)(043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes

Bibliotecária do CCSEH

CRB1/2385

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE DA REDE MUNICIPAL DE PIRES DO RIO-GO

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 31 de março de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis – Universidade Estadual de Goiás – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG- MIELT
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira – Universidade Estadual de Goiás – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG- MIELT
Membro interno

Profa. Dra. Denise Silva Araújo – Universidade Federal de Goiás– UFG/ FE e PPGEB -
Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica
Membro externo

Anápolis-GO, 31/03/2016.

Dedico este trabalho
à minha joia preciosa, minha fortaleza, minha mãe, Maria
Madalena, que está sempre comigo, rezando por mim.
A Thatiane, João Pedro e Maria Vitória, minha irmã e sobrinhos,
pelo carinho, pela paciência e pelo amor a mim.
Ao meu amado, Edmar, pelo companheirismo, pelo incentivo e
pela paciência, compreendendo minhas ausências.
Dedico este trabalho, também, a todos os amigos, que me
apoiam e fizeram parte desta caminhada de muito crescimento,
vitórias e provações.
À professora Dra. Marlene, minha orientadora querida, que com
muito carinho e competência me encaminhou ao resultado deste
trabalho.
Dedico também à Instituição a qual realizei minha pesquisa e
aos seus profissionais. E às crianças, pela retribuição de carinho
enquanto realizava a pesquisa na creche.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para que fosse possível a realização deste trabalho e que de algum modo estiveram presentes no percurso do trabalho. Em especial a minha mãe, Maria Madalena, que me deu a unção de viver me ensinando a lutar por meus sonhos com muita fé, coragem e humildade. Eu a agradeço e a amo sem medida.

À minha irmã Thatiane e aos meus sobrinhos João Pedro e Maria Vitória, por abdicarem de muitas coisas para me ajudar e compreender que tudo que faço é por eles e para eles.

Ao meu amado Edmar, que tanto me apoiou e pacientemente compreendeu minhas ausências e minhas angústias e, com todo carinho, me acalmou.

À minha orientadora, Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, que, com profissionalismo, amizade, dinamismo e carinho me apoiou, orientou e incentivou na construção deste trabalho.

Agradeço a professora Dra. Denise Silva Araújo e ao professor Dr. João Roberto Resende Ferreira, pela participação e pelas contribuições que fizeram a esta pesquisa na qualificação.

Aos meus amigos e amigas, que me apoiaram e entenderam o “não” dado a algum convite, pois estava totalmente dedicada a esta pesquisa.

Aos meus colegas do MIELT, às amizades que construí e àqueles que me acolheram com tanto carinho sempre que eu precisei nesses dois anos. Um abraço especial ao meu amigo Marcos Vinícius de Paula Guimarães, que, no primeiro dia de aula, me convidou para sentar ao seu lado sem ao menos termos trocado uma palavra. Desde então compartilhamos angústias, anseios, alegrias, viagens e até mesmo problemas, enfim, “coisas” de amigo.

À Coordenação do MIELT, aos professores do programa e demais funcionários, que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual durante o mestrado.

À Instituição na qual desenvolvi minha pesquisa, em especial à gestora Lindamar e às crianças que acompanhei em todo o processo.

À Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Pires do Rio, às minhas coordenadoras e às colegas de trabalho, que tudo fizeram em prol do meu aperfeiçoamento profissional.

A Deus, pela oportunidade da vida, da caminhada percorrida, das vitórias e dos amadurecimentos, enfim, obrigada Deus por mais uma conquista.

Crianças, iguais são seus deveres e direitos.
Crianças, viver sem preconceito é bem melhor.
Crianças, a infância não demora, logo, logo vai passar,
Vamos todos juntos brincar.

Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem religião, nem raça.
Chamem os quem não tem mamãe,
Que o papai tá lá no céu,
E os que dormem lá na praça.

Meninos e meninas,
Não olhem raça, religião nem cor.
Chamem os filhos do bombeiro,
Os dois gêmeos do padeiro
E o caçula do doutor.

Crianças, a vida tem virtudes e defeitos.
Crianças, viver em harmonia é bem melhor.
Crianças, a infância não demora, logo, logo vai passar,
Vamos todos juntos brincar.

Meninos e meninas,
O futuro ninguém adivinha.
Chamem os quem não tem ninguém,
Pois criança é também
O menino trombadinha.

Meninos e meninas,
Não olhem cor nem raça ou religião.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.
Toquinho (Deveres e Direitos)

RESUMO

A necessidade de discutir, na Educação Infantil, a diversidade, tem tomado dimensões avançadas entre pesquisadores, professores de creches e pré-escolas, educadores e profissionais afins, pois, muitas vezes, a diversidade é vista sob o olhar de um único aspecto, geralmente o mais impactante para os cuidados, especialmente na educação que é a inclusão de pessoas com deficiências, superdotação, altas habilidades e/ou transtornos no desenvolvimento. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de infância, educação infantil e diversidade pelas profissionais da rede municipal de Pires do Rio-GO, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), para instruir conceitos que perpassam a Educação Infantil até chegar à diversidade. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, que atende crianças de aproximadamente dez bairros circunvizinhos, contando com 125 crianças matriculadas no período da pesquisa. A metodologia utilizada foi de abordagem empírica, qualitativa do tipo exploratória, tendo sido dividida em três fases: primeira fase – análise documental; segunda fase – observação; terceira fase – entrevista semiestruturada com vinte profissionais da educação da creche pesquisada, inclusive a gestora e a coordenadora da educação infantil do município. Este trabalho está distribuído em três capítulos: “Educação Infantil: das creches às instituições escolares”; “Políticas públicas de educação: um olhar sob a perspectiva da diversidade”; “Educação Infantil e diversidade: concepções dos sujeitos pesquisados”. A base teórica utilizada na pesquisa foi: Kramer (1984), Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (1998), Libâneo (2005), Donzelot (1980), Oliveira (2005), Rizzo (2003), Arce (2001), Grossi (1998), Merisse (1997), Cerisara (2002), Brah (2006), Boaventura de Sousa Santos (1997), Hall (1992), Silva (2006), Fleuri (2003), Candau (2002), Forquim (1993), Nanni (1998), Souza e Fleuri (2003), Canen (2001), Reis (2013), Tomaz Tadeu da Silva (2002), Mittler (2003), DCNEI (BRASIL, 2009), Rosemberg (1989). Os resultados da pesquisa demonstraram que há um déficit de conhecimento das políticas públicas na educação infantil e para a diversidade das profissionais de educação da creche. Percebe-se que as profissionais da educação estão bem mais interessadas em outros assuntos que emergiram na pesquisa, como a situação profissional, efetivação como servidor público municipal, atualização do piso salarial, enfim, com a valorização profissional. Constatamos um déficit de conhecimento por parte das profissionais envolvidas no processo educativo quanto às políticas públicas educacionais e ao trabalho diário com as crianças em prol de conceber os objetivos e justificativas ao trabalho para com a diversidade. Interessante relatar que as entrevistadas afirmaram que trabalham a diversidade, mas não sabem nomear em qual perspectiva e não há sugestões vindas da Secretaria Municipal de Educação para nortear seu trabalho quanto à diversidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade. Políticas públicas.

ABSTRACT

The need to discuss diversity in Childhood Education has been reaching advanced dimensions among researchers, nursery school and preschool teachers, educators and related professionals, for diversity is commonly seen through the perspective of a single gender, normally the one which impacts care the most, especially in education inclusion of people with disabilities, giftedness, high ability and / or disorders in the development. In this sense, aimed to identify the conceptions of childhood, the research verifies which conceptions of Childhood Education and diversity professionals from municipal schools in Pires do Rio, in the state of Goiás, hold. We have used the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) (BRASIL, 2009) to instruct concepts which goes from Childhood Education to diversity. The research was carried out in the Municipal Day Care Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Pro Childhood, which attends children from more or less ten surrounding neighborhoods, having 125 enrolled children by the time the research was conducted. We have used empirical and qualitative approach of exploratory type as methodology and we have divided it into three phases: first phase: document analysis; second phase: observation; third phase: semi structured interview with twenty educational professionals from the Day Care, including the manager and the Municipal Childhood Education coordinator. The paper is divided into three chapters: "Childhood Education: from Day Care to educational institutions"; "Public education policies: a glimpse from the perspective of diversity"; "Childhood Education and diversity: conceptions of the researched individuals". The theoretical background we have used is: Kramer (1984), Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (1998), Libâneo (2005), Donzelot (1980), Oliveira (2005), Rizzo (2003), Arce (2001), Grossi (1998), Merisse (1997), Cerisara (2002), Brah (2006), Boaventura de Sousa Santos (1997), Hall (1992), Silva (2006), Fleuri (2003), Candau (2002), Forquim (1993), Nanni (1998), Souza e Fleuri (2003), Canen (2001), Reis (2013), Tomaz Tadeu da Silva (2002), Mittler (2003), DCNEI (BRASIL, 2009), Rosemberg (1989). The survey results showed that there is a lack of knowledge of public policy on early childhood education and the diversity of nursery education professionals. It is noticed that the education professionals are much more interested in other emerging issues in the survey as the professional status effective as municipal public server, update the base salary, short professional development. Thus, we see a deficit of knowledge on the part of the professionals involved in the educational process and the educational policies and the daily work with the children in favor of designing the objectives and justifications to work towards diversity. Interesting report that interviewed said they work diversity, but do not know name in which perspective and there are suggestions from City Department of Education to guide their work on the diversity.

Keywords: Childhood Education. Diversity. Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Crianças: adultos em miniatura	22
Figura 2 –	Roda de expostos	29
Figura 3 –	Localização de Pires do Rio: Brasil –Goiás	83
Figura 4 –	Entrada da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância ...	86
Figura 5 –	Vista de dentro para fora do pátio interno da Creche	90
Figura 6 –	Área interna de recreação da Creche	90
Figura 7 –	Espaço do parque da Creche	91
Figura 8 –	Parque da Creche	91
Figura 9 –	Espaço entre parque e área interna da Creche	92
Figura 10 –	Sala do Maternal II da Creche	93
Figura 11 –	Vista da sala com acesso à área externa da sala de aula	93
Figura 12 –	Vista da área externa da sala de aula	94
Figura 13 –	Sala do Jardim I	94
Figura 14 –	Sala do Maternal I	95
Figura 15 –	Área externa da sala do Maternal I	95
Figura 16 –	Área da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância	96
Figura 17 –	Espaço para refeições da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
C1	Criança autista
C2	Criança da zona rural (infância do campo)
CIDTFF	Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação e Conselho da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CIDTFF	Departamento de Educação e do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GO	Goiás (estado)
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NR	Nova Redação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Período e conceito de Criança/Infância	27
Quadro 2 –	Perspectivas do multiculturalismo	56
Quadro 3 –	Perspectivas educacionais entre a multiculturalidade e a interculturalidade	60
Quadro 4 –	Documentos essenciais ao processo inclusivo à escolarização	69
Quadro 5 –	Dimensões físicas das salas na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância	88
Quadro 6 –	Planejamento de atividades para a Educação Infantil	102
Quadro 7 –	Quantidade e profissionais por crianças – Resolução do CME n. 002, de 28 de agosto de 2004	103
Quadro 8 –	Quantidade de crianças e profissionais da educação/quantidade de profissionais da educação esperados	103
Quadro 9 –	Quadro de funcionários da Creche Municipal Luara Sisterolli de Andrade Carvalho-Proinfância (2015)	105
Quadro 10 –	Quadro de atividades: crianças de 0 a 3 anos	127
Quadro 11 –	Quadro de atividades: crianças da pré-escola – Jardim I	127
Quadro 12 –	Conceitos de disciplinaridade à interdisciplinaridade	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de crianças matriculadas em 2012 e 2015	87
Tabela 2 –	Dimensão das salas por m ²	92

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CRECHES ÀS INSTITUIÇÕES ESCOLARES .	18
1.1 A infância: conceitos e contextos históricos	18
1.2 A criação de creches no Brasil: contextualizações significativas sobre a Educação Infantil	27
1.3 Políticas públicas para a Educação Infantil	35
1.4 Apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)	41
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE	49
2.1 Identidade e diferenças do indivíduo: aspectos para a diversidade	49
2.2 Concepções de educação para a diversidade: da multiculturalidade a interculturalidade	54
2.3 Buscando o conceito de diversidade	60
2.4 A diversidade sob a perspectiva das políticas públicas educacionais no Brasil...	62
2.4.1 Constituição Federal de 1988	63
2.4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96	64
2.4.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	68
2.4.4 Parâmetros Curriculares Nacionais	71
2.4.5 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI	72
2.4.6 Plano Nacional de Educação (2014-2024)	76
2.4.7 Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 ...	79
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS	82

3.1 O município, a Secretaria Municipal de Educação, a legislação e as políticas públicas relativas à Educação Infantil	82
3.1.1 O município de Pires do Rio-GO.....	82
3.1.2 Secretaria Municipal de Educação de Pires do Rio-GO	84
3.1.3 Conselho Municipal de Educação de Pires do Rio-GO	84
3.2 Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância: um olhar sob os aspectos que regulamentam e caracterizam a instituição.....	86
3.3 Projeto Político Pedagógico (2012-2016): uma análise da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância	100
3.4 Analisando a diversidade expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) a partir da concepção dos sujeitos entrevistados	108
3.4.1 Concepção de infância e criança das profissionais da Educação Infantil de Pires do Rio-GO	109
3.4.2 Conhecimento da legislação e políticas públicas por parte das profissionais da Educação Infantil	111
3.4.3 Currículo na Educação Infantil: o que relatam as profissionais da educação	113
3.4.4 A concepção da diversidade na instituição de Educação Infantil da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância	119
3.5 Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância sob o olhar investigativo: observações	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE	144
ANEXOS	145

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde pequena, a educação trilhou meus caminhos de uma forma muito profunda, sendo eu uma menina muito estudiosa, responsável em tudo que fazia e sempre ajudando os colegas e pessoas que precisassem. Em minha casa, sempre ouvia de meus parentes: “Você será professora quando crescer”. Confesso que essa não era a minha intenção. Com o passar dos anos, tentei delinear outras profissões, mas os caminhos da vida me levaram à educação. Cursei o Ensino Médio estudando o Técnico em Magistério e o curso Técnico em Informática simultaneamente, em instituições diferentes. Na graduação, cursei Pedagogia, mas ainda assim tentava outros caminhos, mesmo trabalhando em instituições de ensino. Só me conscientizei que a educação seria meu destino quando comecei a ministrar aulas para uma turma de alfabetização, que me fez enxergar que o ambiente escolar estava intrínseco em mim. A partir de então, muitas questões me inquietaram e começaram a borbulhar dentro de mim e o desejo de pesquisar a educação infantil cresceu e fortaleceu a minha busca por novos caminhos na educação. Assim eu fiz. Especializei-me em Psicopedagogia e busquei o Mestrado para concretizar minha inquietude, que está relacionada à educação infantil, à diversidade e à formação profissional dos docentes.

Atualmente, a necessidade de discutir na Educação Infantil a diversidade tem tomado dimensões avançadas entre pesquisadores, professores de creches e pré-escolas, educadores e profissionais afins, pois, muitas vezes, a diversidade é vista sob o olhar de um único gênero, geralmente o mais impactante para os cuidados, especialmente na educação, como a inclusão nas escolas regulares de pessoas com deficiência, sendo o problema da pesquisa verificar quais as concepções de educação infantil e diversidade que orientam a prática pedagógica das profissionais da creche pesquisada.

Nesse sentido, o que se propõe nesta pesquisa é verificar as concepções de educação infantil e diversidade atribuídas pelas profissionais da Rede Municipal de Pires do Rio-GO, que atuam nessa etapa de Educação Básica sendo esse o objetivo geral da pesquisa. Os objetivos específicos são:

- Expor conceitos e contextos da infância em diferentes momentos históricos.
- Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).
- Buscar conceitos de diversidade, seus aspectos e suas concepções nas políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

- Identificar se as concepções de educação infantil e a diversidade no discurso das profissionais da educação da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade em Pires do Rio-GO estão em consonância com as DCNEI (2009).

O objeto de estudo desta pesquisa é a Educação Infantil, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) para instruir conceitos que perpassam a Educação Infantil até chegar à diversidade. As DCNEI (BRASIL, 2009) foram instituídas com o intuito de repensar conceitos, propostas e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a fim de estimular o fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e no acolhimento das diferenças entre as pessoas.

A abordagem sobre a diversidade na educação infantil está fundamentada no item 8 das DCNEI, que trata da “Proposta Pedagógica e Diversidade”, a qual estabelece: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” e no Item 11, das “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, que exigem que se “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. Isso a fim de compreender o que os docentes da Educação Infantil entendem por diversidade e como a inserem no contexto didático-pedagógico nessa primeira etapa da Educação Básica.

Justificamos que a pesquisa foi realizada apenas em uma Creche Municipal na cidade de Pires do Rio-GO. Ressalta-se que a cidade só possui duas creches municipais, assim, a escolha em pesquisar esta creche, deve-se ao fato que atende crianças de aproximadamente dez bairros circunvizinhos, contando com 125 crianças matriculadas no período da pesquisa e por ser uma instituição com maior número de profissionais da educação.

Conforme Moran (2000, p. 11), “todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender. [...] O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações”.

Quanto à relevância científica, esta se estabelece no sentido de ser uma pesquisa inovadora tanto quanto surpreendente, pois ou se fala em Educação Infantil ou se fala em Diversidade, sem relacionar os dois temas. Ademais, grande parte de creches não conhecem ou não trabalham com base na proposta pedagógica das DCNEI (BRASIL, 2009).

Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa do tipo exploratória na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, no município de Pires do Rio-GO. A pesquisa foi dividida em três fases:

✓Primeira fase: análise documental. Foram analisados documentos do Conselho Municipal de Educação, dentre Resoluções e Pareceres de Autorização de Funcionamento, bem como documentos da Secretaria Municipal de Educação, como Projeto Político Pedagógico da creche pesquisada e o Regimento Interno.

✓ Segunda fase: observação. A observação teve início em abril de 2015 e perdurou até o mês de agosto do mesmo ano. Pretende-se observar a rotina das crianças, das profissionais da educação, a estrutura física da creche e seus espaços de interação.

✓Terceira fase: entrevista semiestruturada com 20 profissionais da educação da creche pesquisada, inclusive a gestora e a coordenadora da educação infantil no município. As entrevistas serviram para aprender a concepção das educadoras no que se refere à diversidade na educação infantil, assim como o documento instituído pelo Ministério da Educação, as DCNEI (BRASIL, 2009).

Este trabalho está distribuído em três capítulos. O primeiro deles, “Educação Infantil: das creches às instituições escolares”, rememora conceitos e contextos históricos de infância à criação de creches, passando pelas políticas públicas para a educação infantil até a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

O segundo capítulo, “Políticas públicas de educação: um olhar sob a perspectiva da diversidade”, aborda aspectos para a diversidade, como a identidade e a diferença, as concepções de educação para a diversidade: da multiculturalidade a interculturalidade em constante busca pelo conceito de diversidade, avançando à diversidade sob a perspectiva das políticas públicas educacionais no Brasil.

O terceiro capítulo, “Educação Infantil e diversidade: concepções dos sujeitos pesquisados”, se dedica ao conhecimento do campo de estudo na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, em Pires do Rio-GO, tendo sido feitos registros, observações e pesquisa quanto às concepções das profissionais da educação referentes ao tema da pesquisa Educação e Diversidade.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CRECHES ÀS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Neste capítulo, analisamos a conceituação de infância e educação infantil, propondo uma reflexão da trajetória de conceitos de infância especialmente no Brasil, perpassando pelo movimento feminista na luta por creches para as crianças. Tal percurso é traçado a fim de analisar a trajetória da Educação Infantil e das políticas públicas fomentadas no que se refere à educação, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que foram utilizadas como um dos eixos norteadores para a pesquisa de campo realizada que será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho.

1.1 A infância: conceitos e contextos históricos

A infância tem se constituído em um campo de estudos de várias áreas do saber, mas com divergentes períodos e enfoques, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças, centro de toda a humanidade.

O conceito, o sentido e a significação da infância vêm sendo construídos ao longo do tempo e seus pressupostos são produtos da evolução histórica na sociedade, contados pelos adultos, e não pelas próprias crianças. Nesse sentido,

[...] a definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa ‘incapacidade de falar’. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carregava consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, regulando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado na sociedade. (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 884).

Segundo Charlot (1986, p. 115), “a educação tem, portanto, essencialmente, por papel, lutar contra essa corrupção da criança, pode fazê-lo, uma vez que a criança por natureza, obedece ao adulto e uma vez que, na criança a humanidade já se anuncia”.

As representações da infância, segundo Moreira e Vasconcelos (2003), convergem para uma concepção homogênea de infância idealizada, perfeita e encantada, que remete à teoria rousseauiana do “Bom Selvagem”. Elas expressam um modelo “idílico de infância”, uma visão utópica, compreendida como uma fase mágica e bela, “vivida por uma criança meiga, inocente, preservada da mágoa e do trabalho, ocupando seu tempo apenas no devaneio

do brincar, tratada com carinho e proteção por uma família” (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003, p.167).

Transformações históricas ocorreram do século XII ao século XVIII e a infância tomou diferentes conotações no imaginário do homem, nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Kramer (1984) mostra que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-social, quando o papel social da criança muda.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1984, p. 244).

No século XIII, as pinturas transferiam características corporais de adultos às crianças, uma vez que elas eram representadas não entre seus pares – criança com criança e seus brinquedos e apegos –, mas sim num ambiente complexo, sem distinção entre crianças e adultos. Em figuras da época– como a de Nossa Senhora ao dar à luz a Jesus Cristo, o Menino Jesus– se via, inicialmente, uma miniatura de adulto e, depois, a infância como fase sagrada da evolução humana. Apesar da pouca representatividade da infância na sociedade da época, quanto à religiosidade, a Bíblia relata, no Evangelho de Mateus:

Então lhe trouxeram alguns meninos, para que lhes impusesse as mãos e orasse por eles; e os discípulos repreenderam aos que os trouxeram. Jesus, porém, disse: Deixai os meninos, e não os impeçais de virem a mim; porque dos tais é o reino dos céus. (MATEUS, 19:13-14).

Os escritos bíblicos mostravam as crianças como seres inocentes e puros. Esse sentimento de ternura na infância perdurou até o século XIV, quando a criança começou a ser citada nas lendas e contos, estendendo-se até o século XVII.

Segundo Ariès (1981, p. 32), a palavra *enfant* era empregada, nos séculos XIV e XV, como sinônimo de outras palavras, como: *valets*, *valeton*, *garçon*, *fils*, *beaufils*, todas significando “criança”. Apesar de Ariès separar as etapas de maturação humana por idades, crianças e jovens eram tratados nos mesmos termos. A fim de salvar as crianças dos infanticídios e da responsabilidade atribuída a elas, normalmente igual à de um adulto, Ariès (1981) descreveu que, a partir do século XIV, a preocupação com os infantes e com sua saúde física e mental passou a fazer parte das transformações na vida infantil, sendo a sua criação de

responsabilidade da família genitora. Com o tempo e os laços familiares entre criança e adultos os sentimentos passaram a serem exteriorizados, sendo caracterizados por Ariès (1981) como “sentimento de infância”, a fase do “paparico” e do “apego”. O paparico era visto como a etapa de gracejos nas expressões e falas da criança, que chamam a atenção dos adultos.

[...] ela fala de um modo engraçado: e *titota, tetita y totata...* [...] eu a amo muito. [...] ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio... (ARIÈS, 1981, p. 68).

As transformações ocorridas nos países europeus, que passaram de um modelo de sociedade agrário-mercantil para urbano-manufatureira, geraram guerras e conflitos nas nações. Isso afetou a sociedade, evidenciando a pobreza, os maus-tratos e o abandono das crianças, que viviam em condições mínimas e precárias de vida. Gagnebin (1997, p.83) afirma que, nesse período, no Ocidente se confirma a ideia da noção de infância e o reconhecimento e a necessidade de a criança ser tratada de modo diferente do adulto, paralelamente ao “triunfo do individualismo e de seus ideais de felicidade e emancipação”.

Durante o século XV, o desenvolvimento científico, a expansão do comércio e das atividades culturais e artísticas ocorridas com o Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a infância e sua educação. As ideias de Jean Jacques Rousseau influenciaram grandemente a pedagogia e a educação das crianças.

No século XVI, Rousseau, em seu livro *Emílio* (1762), inaugurou a noção de infância, percebendo a criança como um ser em processo e que necessita de cuidados desde o nascimento, assim como considerava a sua educação uma promessa de um futuro. A partir daí, a infância ganha valor e é reconhecida como uma fase “feliz” da vida, noção essa um tanto utópica para o momento vivido e a realidade das crianças. A partir de então, o gosto pelo retrato apareceu como uma chance de tirar as crianças do anonimato, especialmente o de crianças mortas, que fez externar, na sociedade, o sentimento de que ela não só tinha sua história como sua família. Para muitos, o retrato era simbólico e cravado no túmulo de sua mãe, sua genitora.

Phillipe Ariès (1981), pesquisador considerado o precursor dos escritos sobre a Educação Infantil no mundo, em sua obra *História social da criança e da família*, publicada em 1960, relata o sentido e o sentimento de infância, que só se deu na Modernidade. Ariès iniciou seus estudos sobre a infância por relatos e dossiês familiares, registros de batismos feitos pelas igrejas e de retratos afixados em túmulos, os quais traziam a representatividade da

criança do século XII ao XVII. A partir das exposições da pesquisa de Ariès (1981), atenta-se que a vida humana está disposta em idades e a primeira delas é a infância, como afirma:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]. (ARIÈS, 1981, p. 36).

A partir do século XVII, o costume de tratar crianças e adolescentes com o mesmo sentido evoluiu, acompanhando a modernidade. A ideia de infância seguiu o raciocínio de depender de alguém, tanto que a criança só saía dessa fase quando o grau de dependência diminuísse ou cessasse. Contudo, para as famílias nobres, a dependência se referia à invalidez física. Ariès (1981), em seus postulados sobre a infância dessa época, nos mostra que as crianças tinham uma infância controlada, cujo intuito era livrá-las do mal. Ademais, considerou a inocência das crianças e os genitores tinham por objetivo educá-las para serem “homens de bem”.

Ariès (1981) investigou, em cemitérios, túmulos de crianças que morreram, em busca de descobrir a dimensão de tantos infanticídios que naquele tempo aconteciam. Enquanto vivas, elas eram descartadas pela família sem nenhum remorso ou outro sentimento afetivo, o que prevaleceu até o século XVII. Além disso, também podiam ser criadas e educadas por outras famílias, só retornando para a genitora aos sete anos de idade, se ainda estivessem vivas. Nessa idade poderiam ingressar no mundo do trabalho como um adulto. Esse autor explica que, no início do século XVIII, o dicionário de *Furetière* concretizou o termo *enfant* simbolizando *amizade*, embora se tendesse a considerar a infância como primeira idade.

Kramer (1986), ao conceber a criança como ser social, relata que:

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986, p. 247).

No decorrer do tempo, especialmente no século XIX, a França tomou emprestado do inglês a expressão *baby*, que, no século XVI e XVII, era usada para referir-se à criança em idade escolar, termo que em francês seria *bébé* (criança bem pequenina).

Mesmo com o passar do tempo, a transição da infância para a adolescência segue carregada de ambiguidade na transposição de idades e de uma fase a outra. Ariès (1981), em seus estudos, concebia que a criança até os sete anos de idade não tinha vida própria, era um ser irracional, sem liberdade. A partir dessa idade, ela passava para a vida adulta, compartilhando com os adultos os mesmos espaços, situações e trabalho. A criança era considerada um adulto em miniatura, uma vez que “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...]” (ARIÈS, 1981, p. 51).

De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÈS, 2006, p. 9).

Figura 1 – Crianças: adultos em miniatura



Fonte: Disponível em: <http://pt.slideshare.net/palomachaves/imagens-de-infancias>.

Até então, percebe-se a insignificância das crianças na infância. No entanto, o sentimento de apego surgiu no século XVII, com o propósito de separar a visão da criança como adulto em miniatura e tirar o “paparico” atribuído a ela. Mediante esta nova percepção de mundo e a distinta caracterização de criança e de adulto, o conceito de família nuclear– com pai, mãe e filhos– começou a se firmar, devido à sociedade racional e patriarcal difundir novos conceitos, principalmente no âmbito educacional.

Dessa forma, esta pesquisa se fundamenta em Ariès (1981), o qual inegavelmente contribuiu nos estudos sobre a criança e a infância e, então, com muito do que hoje a educação infantil trabalha. Ariès (1981) descobriu a infância, e não a inventou, e a retrata historicamente da forma como era vista pelos adultos, com significados distintos segundo o período ao qual se referia. Todo tipo de documentos foi coletado por Ariès (1981) para a construção da historiografia da infância, desde registros da igreja, cartas, literatura, textos jurídicos e médicos, tratados de educação, biografia de santos, os quais, na visão interpretativista dos historiadores, mostravam que a infância era retratada há tempos.

No entanto, existem outras concepções e pesquisadores que se posicionam sobre o tema, entre eles Kuhlmann Jr. (1998, p. 24), que salienta, a respeito da construção da infância:

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 16), ao analisar os escritos de Ariès sobre a infância, salienta que este destaca fortemente a história das crianças ricas, pressupondo que há distinções entre ricos e pobres. Deste modo, o autor afirma que a infância “[...] tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”.

A separação de classes evidencia-se desde as primeiras discussões sobre a infância, pois só se analisavam as situações das crianças brancas e de posse, deixando as negras e pobres “encobertas”, como se não existissem. Ainda hoje vivenciamos as divisões de classes amparados pelo capitalismo que segrega e afia a força do capital.

Os historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, citados por Kuhlmann Jr. (1998), afirmam que, anterior ao século XVII, o sentimento de infância existia, justificando-se pela interpretação de imagens e ilustrações da época, contrapondo-se à visão apresentada por Ariès (1981). Segundo os historiadores, vê-se nas imagens a relação interativa de

adultos-crianças, fotos de núcleos familiares tradicionais e até móveis para quarto de crianças. A esse respeito, Jacques Gélis (2004, p. 328) ilustra este entendimento ao pontuar que:

A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho. Assim, devemos interpretar a afirmação do “sentimento da infância” no século XVIII – quer dizer, nosso sentimento da infância – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade substituiu-se o da família nuclear.

No entanto, a visão defendida nesta pesquisa toma por base os pressupostos de Ariès (1981), pois foi a partir de seus estudos que a infância e seus conceitos começaram a ser considerados e valorizados, bem como suas etapas de crescimento e desenvolvimento na sociedade. Neste sentido, adotamos e comungamos com o ponto de vista de Ariès (1981) de que a fase da infância foi uma descoberta, e não uma invenção. A criança era estudada historicamente até o século XVIII, no qual se concebeu o conceito de infância.

A infância é percebida como uma fase limitada, pela qual todos passam, naturalmente concebida pela sociedade moderna como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade.

A partir século XVIII, a educação passa a ser vista por um viés de institucionalização da criança, pois a família visualiza, em seus filhos, os frutos da possibilidade de ascensão social. A criança deixou de ser um adulto em miniatura, mas a cobrança moral, social e intelectual cresceu e as responsabilidades também. Para Lajolo (2006, p. 229),

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. A autora lembra que as palavras “infante” e “infância”, ligadas à ideia de ausência de fala, contribuem para entender o silêncio que se infiltra na noção que se tem de infância e que esta continua marcada quando se transforma em matéria de estudo ou ainda de legislação.

Segundo Moreira e Vasconcelos (2003, p.169), particularmente no século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo, consolida-se a separação entre as esferas pública e privada, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e das relações de produção, enquanto a família se responsabilizaria pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência. Nesse período, a criança inicia sua vida social, sendo considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinada para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade por sua socialização.

A burguesia, então, faz surgir um novo sentido de família, apresentando o modelo nuclear como hegemônico e também um novo “sentimento de infância”, colocando a criança numa condição diferente da do adulto.

Atualmente, o conceito de infância se constrói no modo como a criança é vista, na inocência original de um ser que vai sendo construído por princípios morais e intelectuais pela família e/ou pela escola. Dessa forma, as instituições escolares são, muitas vezes, responsabilizadas por sucessos e/ou fracassos na constituição de um cidadão ou cidadã, que participa ou não ativamente da sociedade. Souza (2007, p. 74) salienta que:

[...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada e em estado do virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades—comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido. Também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel desocializadora tanto no plano do conhecimento como das relações.

Scliar (1995) defende as várias faces de infâncias na contemporaneidade, ressaltando a construção histórica do sujeito – a criança. Para ele, a ideia de infância como época de felicidade não se garante para todos. O autor demonstra sua indignação ao pontuar que:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham. (SCLIAR, 1995, p. 4).

Parte da população infantil não possui a infância estereotipada de contos de fadas, fase lúdica, inocente, brincadeiras e sonhos. Os sonhos se transformam em algo bem distante e, para realizá-los, deveriam iniciar prontamente a trabalhar. Outros vão para o mundo “ilícito” de conduzir seu caminho. Essa construção da infância, para Dahlberg e Pence (2003), implica reconhecer que:

✓ a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja

um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;

✓ a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;

✓ as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;

✓ as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância: as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo simplesmente um custo e uma carga;

✓ os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (DAHLBERGE; PENCE, 2003, p.71).

O conceito de infância no Brasil foi evidenciado a partir do século XIX e ainda está em movimento e transformação, haja vista que em qualquer sociedade a educação e o cuidado com as crianças são mensurados em documentos que regem a educação. Para Fontes (2005, p. 88),

[...] é importante ressaltar que a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social.

No entanto, a busca para construir a trajetória da infância durante séculos nos permite considerar que cada período é diferente, não há uma única infância, e sim diferentes experiências humanas que lidam e denominam períodos da vida, conforme podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Período e conceito de Criança/Infância

Século	Característica
Século XII	A criança é incapaz de falar.
Século XIII	A criança é considerada homem em miniatura.
Século XIV	A criança começou a ser citada nas lendas e contos com sentimento de ternura.
Século XV	Sentimento de infância. Fase do “paparico” e do “apego”.
Século XVI	A criança é um ser em processo e que necessita de cuidados desde o nascimento, considerando a educação como promessa de um futuro.
Século XVII	Sentimento de apego/paparico.
Século XVIII	Institucionalização da criança. Sentimento de infância.
Século XIX	Institucionalização de creches no Brasil.
Século XX	A infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais, culturais e socioeconômicas.
Século XXI	Está em constante construção, sendo amparado por princípios morais e intelectuais pela família e/ou pela escola.

Fonte: Soares, F. K., 2015.

1.2 A criação de creches no Brasil: contextualizações significativas sobre a Educação Infantil

A historiografia da educação vem tentando ultrapassar a tradição de que a educação está intrínseca ao âmbito educacional ou escolar e ao que diz respeito às questões políticas e socioeconômicas. A Sociologia tem posições extremas ao tratar da educação, principalmente na constituição da produção e reprodução da vida em sociedade. Eric Plaisance (1990) afirma a necessidade de ir além da descrição das origens sociais das crianças que frequentam a instituição escolar e das repercussões sobre seu funcionamento, desde que se considerem as relações entre o fenômeno histórico, a escolarização das crianças pequenas e a estrutura social.

Nesse sentido, aqui contextualizamos, inicialmente, a criação de creches na Europa e, em seguida, no Brasil.

Entre todas as relações, há um absolutismo em afirmar que nenhum ser humano escapa da educação, seja ela formal, não formal ou informal. Afirma Brandão (1985, p. 7), que a educação ocorre:

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Distinguir educação não formal de educação informal merece atenção, como pontua Gohn (2008, p. 100):

A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas da educação informal. O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.

Para tanto, a educação acontece em todos os lugares e momentos, independente de redes e estruturas sociais de transferência de saberes, que são passados de geração para geração. O conhecimento não tem limites e fronteiras; portanto, de maneira informal e/ou não formal, os saberes são agregados à história de cada ser que está num processo de descoberta e construção de aprendizados.

A educação formal, na visão de Libâneo (2005, p. 31), “compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”. Arendt (1972, p. 247) afirma que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreendedora alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Tal discussão é necessária ao entender que, desde a educação infantil, a educação das crianças se constitui mediante um contexto histórico e social, pois perpassa pela criação no lar, nas creches e nas instituições pré-escolares do ensino básico. As instituições família – escola estão presentes na consolidação do processo de formação do sujeito, estreitando relações de afeto.

Durante séculos, a educação dos filhos era de responsabilidade familiar, especialmente da mãe, a qual tinha que zelar por todas as atividades de cuidado e instrução dos menores. As crianças abandonadas eram deixadas nos hospitais e igrejas eram construídos cilindros ocos de madeira, as chamadas “Rodas de Expostos”¹, afixadas nos muros para que as crianças

¹ A “Roda dos Expostos” das Santas Casas de Misericórdia, as “Casas da Roda” ou a “Casa dos Expostos”, recolhiam crianças que os pais não queriam, filhos de mães solteiras, de mulheres de má conduta e abandonadas. Famílias que viviam em extrema pobreza e como escravos também usavam desse expediente na esperança de que seus filhos, adotados por alguma família de posse, recebessem uma boa educação. Essas

fossem deixadas sem que a identidade dos pais fosse declarada. Assim, a igreja ou hospital recolhia os recém-nascidos para deles cuidar, condição que perdurou até a Idade Média e Moderna, havendo grande quantidade de crianças à mercê do abandono, sem condições mínimas de cuidado, suprimento afetivo, acolhimento e atendimentos essenciais à criação de um ser frágil. No período medieval até a modernidade, a igreja era responsável pelo recolhimento dos “expostos” para cuidar e, quando adultos, conduzi-los a um ofício (DONZELOT, 1980, p. 27-33).

Figura 2 – Roda de Expostos



Fonte: Disponível em:

<http://3.bp.blogspot.com/-3aEvqMyXJw8/T9I72ud5SoI/AAAAAAAAEXo/B6mn4cOcfYI/s1600/05+-+Roda+dos+Expostos+no+RJ+Desenho+de+Thomas+Ewbank+1845.png>

A partir dos séculos XV e XVI, acompanhando o desenvolvimento da sociedade, as preocupações com as crianças obrigaram as pessoas a ter um novo olhar sobre a sua educação, sendo visível a separação entre pobres e ricos. Segundo Oliveira (2005, p. 60), as primeiras escolas para os infantes foram criadas na Europa, onde crianças pobres de 2 ou 3 anos eram incluídas nas *charity schools*, *dame schools* ou *écoles petites*, na Inglaterra, França e em outros países europeus, segundo o ideário dos movimentos religiosos da época.

As escolas para crianças não ensinavam formalmente; suas atividades se resumiam ao desenvolvimento de bons hábitos morais e regras religiosas. A preocupação maior com as crianças começou ocorrer a partir dos séculos XVI e XVII. A esse respeito, Pinto (1997, p. 44) pontua que:

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se

começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.

Membros da sociedade da época afirmavam que as crianças deixadas nos hospitais e igrejas eram cheias de pecados e corrigi-las era tarefa da família ou da escola. De acordo com Rizzo (2003, p. 37), a criança era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano”.

Crianças acima de três anos de idade, filhas de mulheres operárias, frequentavam os asilos e as *infant school*² surgidas em Londres, a fim de combater as condições precárias de saúde e diminuir a pobreza. Aos seis anos de idade, elas cursavam as “escolas de tricô”, criadas pelo pastor protestante Jean Frédéric Oberlin, na região da Alsácia, na França, na segunda metade do século XVIII, cujo ensino era voltado ao contexto bíblico e ao aprender a tricotar. Para os filhos dos operários, o ensino voltava-se à obediência, à moralidade e à devoção, em que todos os saberes eram repassados em salas de aproximadamente 200 (duzentas) crianças.

A partir da Revolução Industrial, a educação tomou novos rumos e novas expectativas surgiram devido à possibilidade de acúmulo de capital e exploração de outras fronteiras. Isso despertou, nos pioneiros da época, a ânsia pela exploração dos trabalhadores e possibilitou a preocupação com a educação para o desenvolvimento social. Assim, para a elite política da sociedade, não era necessário educar as crianças pobres, mas sim ensinar-lhes a piedade e o aprendizado para o trabalho; poucos reformadores políticos defendiam a educação universal.

Desde então, a educação infantil inicia seu trabalho focando na educação das crianças com a ajuda sistemática de alguns estudiosos como Jan Amos Komensky (Comênio), nascido em 1592, em Nivnice (Morávia). Filósofo tcheco, combateu o sistema medieval, defendeu o ensino de “tudo para todos”, inclusive aos deficientes mentais e meninas, que até então não tinham acesso à escolarização. Comênio foi considerado o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. Em seu livro, intitulado *A escola da infância*, publicado em 1628, a educação iniciava no “colo da mãe”, no seio do lar. O estudioso chegou a formular um plano de escola maternal, o qual continha livros com imagens e materiais com

² Na Inglaterra, a escola primária começa com a ‘*Reception*’ (pré-primária) e vai até ao sexto ano (10/11 anos). As turmas são constituídas, em média, por 25 alunos, uma professora e uma auxiliar. Há escolas que dividem a primária em *Infant School* (da *Reception* até ao segundo ano) e *Junior School* (do 3º até ao 6º). Para saber mais, leia o artigo “A difusão dos modelos de pré-escolarização na Europa na primeira metade do século XIX” de Jean-Nôel Luc (1995). Disponível em <seer.ufg.br/asphe/article/viewFile/30472/pdf>.

músicas e sons, com o objetivo de trabalhar os sentidos, a imaginação e a racionalidade da criança. Em 1657, Comênio usou o termo “jardim-de-infância”, expressando que este seria o lugar de educar as crianças brincando, aproximando-as a uma árvore, que deveria ser regada para crescer e dar frutos.³

Comênio enfatizou a importância dos laços afetivos e sentimentais, defendendo que a educação se inicia em casa, nos braços da mãe, sob a proteção dos responsáveis pela criação, bem como, atualmente, pela diversidade na constituição familiar.

Em geral, na Europa, em meados do ano de 1767, muitas creches – palavra francesa que significa “manjedoura” – foram abertas. Por volta de 1816, Robert Owen criou, na Escócia, uma escola para operários, recebendo crianças de dois a seis anos, no que então se denominava “jardim de infância”. Segundo Arce (2001), na Alemanha, o primeiro jardim de infância para as crianças foi criado em 1837, por Froebel.

Froebel (1782-1852) fundou, em 1837, o primeiro ambiente destinado à educação de crianças de zero a seis anos fora do lar: o *kindergarten* (Jardim de Infância), cujas práticas, diferentes das pertinentes às instituições assistenciais e das escolas tradicionais, deveriam orientar-se para os interesses e necessidades da criança e caracterizar-se pela cooperação, experimentação, ludicidade e liberdade. Para este fim, exigia-se a preparação de moças – as “jardineiras” – que integrassem, em suas condutas, sentimentos e atitudes de mãe, de quem seriam substitutas para as crianças. Para sua formação, empregava manuais com princípios da psicologia do desenvolvimento e de religião. (ARCE, 2001, p. 4).

Froebel, em seus estudos sobre os jardins de infância, comparou as crianças às plantas no jardim, afirmando que:

O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. (ARCE, 2002, p. 2).

³ FERRARI, FERRARI, Márcio. *Comênio, o pai da didática moderna*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/pai-didatica-moderna-423273.shtml.s/d>.

Compreende-se, a partir dessa analogia que concebe a criança como um ser em formação, que necessita de um cuidador em qualquer instituição, que os jardins de infância são o primeiro momento de estímulo para o desenvolvimento de um ser. Froebel concebe ainda, em seus postulados, que a educação deve iniciar-se em casa, pelos genitores.

Em 1899, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto da Proteção e Assistência à Infância, o primeiro esboço de uma creche no Brasil. No mesmo ano, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, considerada, pela história, a primeira creche para os filhos de operários brasileiros.

Nesse sentido, a educação, para as crianças brasileiras, se constrói sobre um recorte de luta das mães trabalhadoras, que adentraram o mercado de trabalho e não tinham onde deixar seus filhos. Elas reivindicavam um lugar para que eles fossem cuidados e educados enquanto as progenitoras trabalhavam, à semelhança dos países europeus.

Segundo Arce, no Brasil, especialmente em São Paulo, o primeiro jardim de infância, coordenado por Gabriel Prestes, na Escola Caetano Campos, em parceria com a Escola Normal de Formação de Professores, expressava a preocupação com a criança. O trabalho dos professores se pautava em traduzir as obras e legados de Froebel para lidar com as crianças. Havia, portanto, uma parceria do jardim de infância com a escola de formação de professores, relacionando, assim, a formação profissional com a prática infantil.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 9) relata que o primeiro jardim de infância oficial foi inaugurado em Teresina, no ano de 1933, e nomeado como Lélia Avelino, objetivando “proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade” e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Um ano antes da inauguração do jardim de infância, foram escolhidas professoras para fazerem um curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro.

De acordo com Kishimoto (1986, p. 50), “desde a origem, os jardins de infância tinham objetivos educacionais”, enquanto as creches, segundo Sanches (2003, p. 67), tinham metas “assistenciais”.

Nas décadas de 1920 a 1950, se sobressaíam, no país, as creches abertas em instituições filantrópicas, principalmente religiosas, voltadas para o cuidar de crianças, mesmo que de forma precária. Conforme pontua Oliveira (1988, p. 45), “as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche”.

No período de 1930 a 1960, o cuidar das crianças passou a ser motivo de preocupação para a sociedade, especialmente a classe médica, que buscava cuidar da saúde das camadas mais pobres, pois, ao fazer isso, a sociedade estaria cumprindo uma função social, prevenindo males da doença. Isso direcionou para o raciocínio de que a creche deveria oferecer bem-estar àqueles que a frequentavam.

Em 1943, no governo do Presidente Getúlio Vargas, foi sancionada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). As empresas no país com mais de 30 mulheres deveriam ter um local para “guardar” seus filhos, ou seja, creches. Todavia, essa obrigatoriedade estava restrita às “empresas privadas que empreguem mão de obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até seis meses de idade” (ROSEMBERG, 1989, p. 94).

Denota que, a CLT de 1943 enfatiza o cuidar apenas de crianças que estivessem em amamentação, ou seja, as creches tinham o cunho totalmente assistencialista, sendo um depósito de crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, cujos profissionais não tinham nenhuma formação específica e exerciam o intuito de assistência baseado no cuidar, higienizar e alimentar os menores.

Aproximadamente dez anos depois, em 1953, Moreno e Marques (2012) explicam que os movimentos feministas reivindicaram, na I Conferência das Mulheres Trabalhadoras, o acesso das crianças de até 06 (seis) meses de idade a creches inicialmente organizadas pelas empresas, que nem sempre eram consolidadas pelos empresários. Isso se deve ao fato das Leis Trabalhistas terem estabelecido a obrigatoriedade de creches nas empresas que possuíssem mais de 30 (trinta) mães trabalhadoras, com idade acima de 16 (dezesesseis anos).

No período de 1964-1970, o “Movimento de Luta pelas Creches” se reforçou com o apoio do Movimento Feminista e da Igreja, cobrando do governo a efetivação da lei de criação de creches administradas pelo governo. Em contrapartida, o governo ajudava financeiramente entidades filantrópicas, a fim de justificar, por políticas governamentais, melhoras no atendimento a crianças carentes, reforçando uma visão de educação compensatória. A partir desses movimentos, a creche e a pré-escola começaram a desenvolver programas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio de atividades lúdicas, tentando compensar a pobreza e outros problemas sociais dos que ali frequentava. Dessa maneira, Oliveira (1992, p. 20-21) afirma que “propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento as crianças filhas de famílias de baixa renda; defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização”.

Vale destacar que os estudos sobre a condição feminina, que hoje chamamos de estudos de gênero, surgem e se fortalecem, de acordo com Grossi (1998, p. 4), nos anos 1980.

O conceito de gênero chegou até nós através das pesquisadoras norte-americanas que passaram a usar a categoria “gender” para falar das “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres”.⁴ A ênfase colocada na “origem social das identidades subjetivas” não é gratuita. De fato, não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calcadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos usadas nos exemplos mais corriqueiros, como “mulher não pode levantar peso” ou “homem não tem jeito para cuidar de criança”.

A contribuição dos estudos de gênero denota o lugar e a importância da mulher no mercado de trabalho e na sociedade, normalmente uma construção histórica, deixando de tratar das condições femininas e estudando a participação da mulher no mercado de trabalho, atualmente maciça.

Na década de 1980, o Movimento de Luta por Creches, influenciado pelo movimento feminista e por suas orientações, apresentou reivindicações aos poderes públicos relativas à luta por direitos sociais e cidadania. Nesse momento histórico ocorreram modificações na economia, no índice populacional e na inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Merisse (1997) reitera que:

O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 48).

As instituições de educação infantil passaram a atender as crianças pobres e os filhos de mães trabalhadoras. Nesse sentido, podemos sinalizar que as creches surgiram em resposta à demanda das mulheres trabalhadoras e ao progresso da sociedade, e não meramente pensada nas crianças. O pensamento de muitos empresários era o de que a funcionária com filho na

⁴ O texto de Joan Scott, intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, é a referência básica para essa concepção. Elizabeth de Souza Lobo foi quem o divulgou inicialmente no Brasil, em um texto apresentado na ANPOCS, em 1987.

creche estaria mais disposta ao trabalho, pois as crianças estariam sendo assistidas nas instituições. Assim, seu trabalho resultaria em mais lucro ao patrão, visão do sistema capitalista e da exploração da força do trabalho feminino. Nas palavras de Sanches (2003, p. 63), “o pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais”.

Conforme já pontuado em item anterior, a infância é uma determinação histórica, que sofre modificações conforme a organização do modo de produção. Dessa forma, o capitalismo influenciou a institucionalização de creches como espaços educacionais motivados pela força de trabalho dos indivíduos em busca de subsistência, ao tempo em que os profissionais da educação trabalham para a sociedade, visto que os pais necessitam de seu trabalho.

As creches não surgiram com ênfase no aspecto social, mas como um espaço criado pelas empresas a fim de que as crianças ficassem abrigadas enquanto suas mães trabalhavam, de maneira a garantir a produtividade para as empresas. Esses locais estariam em consonância com as reivindicações iniciais do movimento feminista.

A seguir, faremos a constituição da trajetória das políticas públicas nacionais para a educação infantil.

1.3 Políticas públicas para a Educação Infantil

O objeto de análise considerado para este trabalho centra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Para isso, se abordam as legislações brasileira que tratam da primeira etapa da educação básica: educação infantil. Pretendemos tratar das políticas públicas para a Educação Infantil, neste trabalho, com o intuito de apresentar as modificações das legislações na sociedade brasileira, cada qual em seu período, reforçando a luta de pessoas com maturidade em busca de leis que regulam e que fazem ou não cumprir direitos e deveres, principalmente de uma classe menos favorecida, mas atuante na sociedade.

Em 1934, sob os escritos da Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, porém, em seu artigo 149, nada se diz quanto à educação infantil, como se observa no fragmento a seguir:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores

da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Da década de 1940 até o ano de 1960, a educação era centralizada e o modelo seguido por todos os estados e municípios. Em 1961, no governo de João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada e os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a educação nomeada de pré-primária é tratada no Capítulo I, da seguinte maneira:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Portanto, já na primeira LDB percebemos nomenclaturas distintas das que atualmente usamos para as instituições de educação pré-primária, tendo elas ganhado incentivo pelo trabalho realizado. Nesse período, especialmente as mulheres-mães lutam pela abertura de instituições com o intuito de haver espaços de interação e cuidado para com as crianças, seus filhos, enquanto elas estivessem no mercado de trabalho. Esse empenho foi motivado pela força do movimento feminista

No Brasil, a educação, em 31 de agosto de 1971, se vê diante da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus n. 5.672, que tampouco faz alguma determinação quanto à educação infantil. Desse modo, até o advento da Constituição Federal de 1988, a educação das crianças foi permeada, no país, de discursos.

A educação infantil, como dever do Estado, estabeleceu algumas responsabilidades ao garantir e oferecer a educação básica, especialmente a infantil, mencionado no artigo 208 sob nova redação, a Emenda Constitucional n. 59/2009, o qual define em seu Artigo. 208, Inciso I que “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Complementa ainda no Inciso VII que o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 2009).

Conforme o referido artigo, além de dever do Estado, a oferta da educação básica como direito para todos torna-a obrigatória dos quatro aos dezessete anos, a qual deve ser concretizada pelos estudantes.

O termo Educação Infantil foi outorgado a partir da Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, que revisa alguns artigos da Constituição de 1988, citando que compete aos municípios a responsabilidade financiadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dessa forma, o Estado descentralizou a responsabilidade pela Educação Infantil e a supracitada Constituição tornou-se um marco na história da educação brasileira.

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Capítulo IV, Inciso IV) reafirma os direitos de crianças e adolescentes em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, p. 40-41).

A Constituição de 1988 e o ECA foram marcos na história da educação brasileira ao reforçarem o trato e a dimensão da educação, instituindo que as crianças deveriam poder adentrar, desde bebês, na instituição educacional, gozando de suas atribuições pedagógicas. O ECA confirma, no artigo 54, que é dever do Estado ofertar às crianças, desde bebês: “[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014, alterou a Lei n. 8.069, de 13/07/1990, com o objetivo de estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante:

Art. 1º-A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 18-A, 18-B:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais. (BRASIL, 2014).

Desde a década de 1980, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, bem como a seleção e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento dos infantes.

A LDB n. 9.394/1996 foi revisada pela Lei n. 12.796, homologada em 4 de abril de 2013, que regulamenta a EC n. 09/2009. Essa legislação consolida a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Posteriormente à Lei n. 9.394/1996, no ano de 1998, o MEC publicou os documentos nomeados como “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil”. Esses documentos contribuíram significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança em todo o país, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tinha o objetivo principal de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nos Centros de Educação Infantil. O Referencial buscava, ainda, servir como guia para a reflexão de cunho educacional e oferecer orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, respeitando a diversidade e os aspectos pedagógicos intrínsecos ao processo de ensino das crianças. Cerisara (2002, p. 338) pontua que:

[...] o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia.

Cerisara (2002), critica os RCNEI afirmando que o documento não foi um avanço para a educação infantil e sim, um parâmetro que especifica atribuições de creche e pré-escola.

O documento é composto por três volumes, a saber:

- ✓ Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- ✓ Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- ✓ Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p. 9).

A respeito dos RCNEI, Kuhlmann Júnior (1999, p. 52) afirma que:

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial – apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a Educação Infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Kuhlmann Júnior (1999), considera o RCNEI como um marco na educação infantil no sentido de mostrar o poder econômico do Ministério da Educação em estabelecer a hegemonia em sua proposta curricular.

Após três anos, em 2001, a Lei n. 10.172 regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), cujo objetivo principal é estabelecer as metas para todos os níveis de ensino. Quantos aos objetivos e metas específicos para a Educação Infantil, o PNE pontuou 26 deles. Para este estudo que aqui se apresenta, interessa os que são descritos a seguir:

1.3 Objetivos e Metas

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos

(ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

[...]

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

[...]

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

[...]

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

[...]

26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação infantil. (BRASIL, 2001).

Depois da implantação do PNE (2001-2011), no ano de 2006, o MEC coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se define como objetivo a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Além disso, preconizou o fortalecimento da Educação Infantil, quanto às ações desenvolvidas nas instituições escolares e a uma política para formação dos profissionais desse nível de ensino.

Três anos após o final da vigência do primeiro PNE, foi apresentado o segundo, para o período de 2014 a 2024, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo sido regulamentado para vigorar por dez anos, a fim de que a educação concretize os objetivos e as metas estabelecidos, conforme o artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2014).

Quanto à Educação Infantil, esse documento estabelece algumas estratégias, metas a serem alcançadas:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (DOU, Ano CLI, nº 120-A, 26/06/2014).

A meta apresentada evidencia a preocupação em separar a creche da pré-escola pela idade das crianças.

Reconhecendo os avanços da Educação Infantil, no ano de 2009, o MEC, por meio da Resolução n. 5, de 17/12/2009, concebeu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas para que as instituições de educação infantil pudessem elaborar e definir localmente suas propostas pedagógicas. Essas propostas deveriam apoiar-se no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e no acolhimento das diferenças entre as pessoas.

1.4 Apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)

A educação infantil vive um processo de revisão de concepções educacionais para crianças em espaços coletivos. Para tanto, ao fortalecer essa preocupação, no dia 17 de dezembro de 2009, foi homologada a Resolução n. 5, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reunindo princípios, fundamentos e procedimentos definidos para orientar as políticas públicas na área de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

As DCNEI foram baseadas e fundamentadas no art. 9º, alínea “c”, da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB brasileira, com redação dada pela Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho da Educação Básica (CNE/CEB). O processo de construção das DCNEI se efetivou por reuniões, encontros nacionais, seminários, audiências públicas e parcerias com Instituições de Educação Superior,

até findar com a homologação e a divulgação do documento em suas autarquias, como o Conselho Nacional de Educação e o MEC.

As supracitadas diretrizes foram organizadas com vistas a consolidar as concepções da Educação Infantil: definições; princípios; objetivos; organização de espaço, tempo e materiais; concepção de proposta pedagógica e sua relação com a diversidade, as crianças indígenas, as infâncias do campo; avaliação; e articulação com o ensino fundamental.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), alguns conceitos são pontuados para que as discussões tenham consistência, ressaltando-se que, a Educação Infantil é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009, p. 12).

As diretrizes também estabelecem o conceito de criança, compreendendo-a como:

Sujeito histórico e de direitos 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, 2009, p. 12).

Questionamos será que a criança é um sujeito de direitos na realidade atual do Brasil? Será que este conceito realmente se remete as crianças no contato familiar e institucional? Na instituição de ensino, o currículo proporciona a efetivação do ser criança? Quanto ao currículo para a Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12) descrevem-no como:

Art. 3º Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade.

Tratar sobre currículo requer interagir com a proposta pedagógica, definidas pelas DCNEI (2009) como:

Art. 4º Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a

aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2009, p. 13).

As concepções da Educação Infantil presentes nas DCNEI detalham a faixa etária das crianças e a matrícula obrigatória daquelas que completam 4(quatro) ou 5(cinco) anos até o dia 31 de março do ano em que se matricular. Entretanto, salienta que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para ingressar na fase posterior, o Ensino Fundamental. Como direito de acesso às crianças nas creches, as vagas devem ser ofertadas em instituições próximas à casa das famílias. Quanto à jornada de permanência das crianças nas creches, esta pode ser em tempo parcial, de no mínimo quatro horas diárias, ou em tempo integral, com tempo igual ou superior a sete horas diárias.

As DCNEI detalham três princípios fundamentais, considerando a criança como ser em construção de sua identidade, estabelecendo valores e dinamizando sua ludicidade como criança.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes 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, 2009, p. 2).

Na mesma Resolução, o artigo 7º expressa que, as propostas pedagógicas curriculares devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Ademais, o artigo 8º esclarece que as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, além do direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em seguida, o artigo 9º da mencionada Resolução evidencia que o marco da proposta pedagógica está na reafirmação de que a educação infantil se norteia mediante interações e brincadeiras, garantindo práticas como: promover o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências; possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações; possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças

e grupos culturais, os quais alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; propiciar a interação e o conhecimento, pelas crianças, das manifestações e tradições culturais brasileiras. A unicidade da determinação está em delimitar que “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2009, p. 2).

Pertinente à avaliação do desenvolvimento das crianças, as instituições devem criar procedimentos sem objetivos de seleção, promoção ou classificação crítica e criativa das crianças nas interações e brincadeiras, por relatórios, registros fotográficos, entre outros; a continuidade dos processos de aprendizagem na transição casa/instituição de Educação Infantil; transição no interior da instituição; transição creche/pré-escola e transição pré-escola e Ensino Fundamental. Ressalte-se que faz parte do processo de avaliação a documentação que permita às famílias conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil e a sua não retenção nessa etapa.

Ao tratar a diversidade nas DCNEI, a proposta pedagógica para a Educação Infantil prevê condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p. 21).

Contemplar a diversidade e as diferenças nas instituições escolares, desde a primeira infância, é o primeiro passo para despertar nas crianças o respeito às manifestações individuais, sem preconceitos e discriminações. No ambiente escolar, o conhecimento se produz e os conflitos são mediados.

As DCNEI vêm ao encontro da intenção de reestruturar uma sociedade, em que a dignidade, o respeito e a alteridade estejam presentes a partir da educação das crianças, afim de que, por meio de suas interações com o próximo, possam “educar” pessoas de maior idade. As crianças são educadas para a diversidade pela figura marcante do professor, amparado pelo conjunto de orientações para a educação infantil em prol da formação de cidadãos conscientes acerca das diferenças entre as pessoas desde a infância.

Aos povos indígenas, especialmente às crianças, as Diretrizes garantem a autonomia nos modos de educá-las, do nascimento aos cinco anos de idade, invocando os povos para:

- ✓ Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- ✓ Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- ✓ Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- ✓ Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2009, p. 23).

Sobre as Infâncias do Campo (crianças filhos e filhas de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta), é preciso, segundo a Proposta Pedagógica:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 24).

Apresentando a proposta curricular da Educação Infantil, os eixos norteadores da educação devem estar relacionados às interações e às brincadeiras. Para isso, devem garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25-27).

No tocante à avaliação para a Educação Infantil, as instituições escolares devem criar maneiras de avaliar o desenvolvimento das crianças sem objetivar a seleção, a promoção ou a classificação, garantindo-lhes:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 29).

O conteúdo expresso nas DCNEI não preconiza somente a primeira educação das crianças; atenta-se, também, para sua transição ao Ensino Fundamental, de maneira que se garanta a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando a condição individual de cada uma, sem antecipação de conteúdos.

Evidente está, no documento, a preocupação com a educação nas instituições escolares, para que todo o contexto, enquanto formação de crianças, seja respeitado. Esclarece-se o que é ser criança e que seu conceito difere-se muito, na atualidade de séculos passados. As crianças

de hoje são sujeitos, que devem interagir, brincar e viver experiências para se constituir como seres em formação, proporcionada em instituições escolares em tempo parcial ou integral, públicas ou privadas.

Segundo Oliveira (2005, p. 220), a interação que se estabelece nas creches e pré-escolas apresentam conflitos:

[...] há um confronto de mediadores semióticos que circulam na situação sob a forma de conceitos, representações, imagens. Todavia, o professor muitas vezes não trabalha com as crianças esses aspectos e não os elucida. Em vez disso, apega-se a uma definição como algo finito – porque está preso a uma visão estática do conhecimento a ser transmitido às novas gerações –, contrariando a concepção de que, hoje, é fundamental as crianças saberem usar certas habilidades cognitivas e pensarem criticamente.

Entretanto, voltando-se ao norte em que a Educação Infantil atua, de acordo com Oliveira (2005, p. 142):

As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns. Para tanto elas devem ser encorajadas a explorar seus interesses e ideias. O patrimônio de conhecimentos coletivamente construídos vai se expandindo para outras situações; cada ideia é levada adiante com algumas modificações.

As interações estabelecidas pelas crianças entre si e com outros favorecem sua autonomia e crescimento, despertando habilidades e competências nascentes, além da exteriorização de ideias e de atitudes no ato de brincar. Por meio das brincadeiras, as crianças exercitam suas capacidades e representam o mundo de forma lúdica, considerando-se que o faz-de-conta está presente em seu cotidiano.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (OLIVEIRA, 2005, p. 160).

Buscando significação para a proposta pedagógica das creches e pré-escolas, espera-se que as instituições respeitem os eixos norteadores da educação infantil, a qual requer um professor com olhar sensível, estrutura curricular aberta e flexível, respeito ao processo de

descoberta, conhecimentos e valores construídos pelas crianças, garantindo a ludicidade em sua formação.

A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características. A perspectiva que defendemos é a de que o projeto pedagógico daquelas instituições busque fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras, e que o olhar dos educadores procure reconhecer aquilo que as famílias das crianças sabem, veem e esperam. (OLIVEIRA, 2005, p. 170).

As possibilidades, os avanços, as construções, as desconstruções e as reconstruções da Educação Infantil, no mundo e, especialmente, no Brasil, representam, de maneira desafiadora, o conceito de educação infantil e propriamente a função do profissional da educação nas instituições escolares – creches e pré-escolas. É perceptível que o processo de evolução e reconstrução da infância e da educação infantil foi marcado por lutas de cunho social, cultural e histórico, cuja centralidade fixa-se na criança e no projeto de futuro de uma nação, que visa condições de cuidado, carinho, atenção e educação formadora desde a infância. Dos adultos espera-se que a educação lhes proporcione ouvir as vozes das crianças, promovendo a pedagogia centrada na diversidade, conforme se pontua no próximo capítulo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

Neste capítulo apresentamos os conceitos de identidade e as diferenças entre os indivíduos vistas a partir da perspectiva multicultural. Discutimos a interculturalidade, mostrando um breve panorama da diversidade e de seus conceitos ainda em construção nos dias atuais, considerando sua multidimensionalidade. Ainda, expomos o percurso das políticas públicas para a diversidade no Brasil, elencando ações voltadas para o atendimento das diferenças.

2.1 Identidade e diferenças do indivíduo: aspectos para a diversidade

Para que possamos promover a diversidade é necessário estabelecer ações de respeito à variação de raça, cor, gênero, orientação sexual, crença, idade e outros grupos. Diante dessas necessidades, nos últimos vinte anos, a questão da diversidade vem sendo abordada nas discussões sobre o desenvolvimento e a formulação de políticas públicas no campo educacional, sem que haja uma unanimidade em relação ao seu conceito.

Nesse sentido, consideramos a importância de contextualizar as diferenças e identidades do indivíduo, apresentando, em nosso estudo, algumas considerações a esse respeito, na intenção de compreender o percurso das discussões para a diversidade.

Conceituando o termo, Brah (2006) expõe um estudo sobre as maneiras como a diferença pode ser vista e/ou interpretada. Em seu texto, o autor explica a questão da diferença sob várias perspectivas e mostra que ela é uma construção discursiva que varia de acordo com os grupos sociais:

Como a diferença designa o “outro”? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual é a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? [...].O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em

igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p. 359 e 374).

Dessa forma, ao atrelar as diferenças às questões discursivas, o autor revela que é possível identificar, na modernidade, um processo de crise e, ao mesmo tempo, de evolução da sociedade humana em considerar que a diferença é intrínseca às pessoas, considerando seus pensamentos, atitudes, comparações e situações. O conceito de diferença de Brah (2006) possibilita uma reflexão a partir dos contextos e singularidades dos indivíduos. Assim, a questão da identidade (sobre a qual dissertamos adiante) aparece como um elemento fundamental ao se discutir esse assunto.

Sobre as diferenças, Semprini (1999, p. 160) afirma que:

Construído a partir de um “universalismo” que era com frequência apenas um disfarce de uma monocultura sob os traços de um simulacro de humanidade incrivelmente branca e europeia; estruturado a partir de um espaço público “igualitário” que na verdade fechava as portas a numerosos grupos sociais; fundamentado sobre uma noção de indivíduo abstrata e redutora submisso à experiência, real da diversidade; [...] fragilizado enfim pelas mudanças ocorridas no coração deste mesmo espaço, o projeto da modernidade dificilmente poderá dar uma resposta coerente ao impasse multicultural se não for profundamente reformulado.

As considerações mostram que a história da humanidade é marcada por uma padronização monocultural que tem na civilização branca europeia o modelo a ser seguido. Nesse sentido, percebemos que as diferenças aparecem, na sociedade, pela padronização social, econômica e política.

Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 122) afirma que “as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”, apontando, portanto, para a não generalização de grupos, uma vez que considera a necessidade e o direito de serem diferentes.

Partido do princípio de que os conceitos de diferença e identidade são independentes, a linguagem as faz se assemelhar por fazerem parte do mundo cultural e social que produzimos ao viver em sociedade. Saussure, linguista suíço, evidencia que a linguagem é, por si só, um sistema de diferenças. Desse modo, ela é entendida como um processo de funcionamento da língua, pois, culturalmente falando, as pessoas expressam sua cultura, o seu “eu”, por meio de símbolos linguísticos próprios de sua nação, em suas diferentes expressões.

No entanto, esta pesquisa considera que as identidades são flexíveis e construídas ao longo de nossa trajetória, conforme pontua Hall (1992, p. 10):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Seguindo os pressupostos de Hall (1992), acreditamos que a identidade se forma a todo o momento, como algo inacabado, e devemos refletir sobre nossas relações com as pessoas, as interações que nos colocam ou não no lugar do outro para, ao se colocar no lugar do outro, constituir-se como ele. A isso se denomina processo de alteridade, cabendo ao indivíduo passar por um processo de identificação positiva ou negativa com os outros.

Partido das considerações de Hall (1992) sobre identidade, Brah (2006, p. 371) afirma que:

Identities são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. De fato, a identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o “eu”.

Assim, os conceitos de identidade apresentados por Hall (1992) em relação ao sujeito pós-moderno e reafirmados por Brah (2006) apontam para a questão da construção do sujeito a partir de experiências, pela multiplicidade de mudanças pelas quais eles passam para construir identidades múltiplas. Por isso, adotamos, nesta pesquisa, a postura de Hall (1992) de que o sujeito é construído continuamente, desde o nascimento, por experiências, atitudes, valores e práticas cotidianas.

Ao tratar da identidade, abordamos as diferenças. Silva (2006, p. 14) afirma que a identidade e a diferença são mutuamente determinadas, mas esta vem em primeiro lugar, compreendida agora como processo de diferenciação. Ambas são construídas e sujeitas às relações de poder nem sempre espontâneas, geralmente impostas. Considerando essa afirmação, Silva (2006, p. 81) nos diz que:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. (SILVA, 2006, p. 81).

Assim sendo, para que possamos compreender melhor a distinção entre os sujeitos (das identidades e das diferenças), é preciso entender sobre a alteridade, termo utilizado para tratar da (in) capacidade de perceber as diferenças. Para a Psicologia, a alteridade “é o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário ao ego” (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 1973, p. 75). Em conceitos filosóficos, vem do latim *alteritas*. “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35).

Laplangtine (2000, p. 21) destaca que:

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANGTINE, 2000, p. 21).

Vivemos numa sociedade em que as relações comerciais, educacionais e, principalmente, humanas, mudam a todo instante. A vulnerabilidade do ser humano é percebida ao afirmar sua identidade, suas convicções e contradições passam pela questão da alteridade. Ao deixar de nos colocar no lugar do outro, deixamos de perceber, respeitar e entender a diversidade do outro na sociedade, na escola e em outros ambientes.

No processo educacional, a busca pela alteridade contida na visão de Fleuri (2003, p. 497) revela que:

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu

denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural.

O desenvolvimento da sociedade nos processos sociais e educacionais seguiu uma série de abordagens a partir da busca de uma identidade própria, levando o conceito de alteridade, o respeito pelo outro, à diversidade tratada sob as diferentes conotações, em tempos e países diversos. Sobre a visão de reconhecimento ao tratar a identidade, Furtado (2012, p. 4) afirma que há dois polos:

O do auto reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). A identidade pessoal é construída pela auto percepção, enquanto a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito.

O reconhecimento do “outro”, de acordo com o conceito de alteridade, pressupõe que as relações sejam mais amplas, abrangendo situações do cotidiano que agreguem valores sociais e educacionais para o sujeito. As relações de alteridade elevam a uma identidade de sujeito em formação, superando resistências individuais de cada ser. Em nosso estudo, queremos mostrar a relevância de levar essas reflexões para o campo educacional e/ou mostrar como isso tem sido abordado no âmbito das políticas públicas para a educação.

Para Arendt (2005), precisamos elaborar uma educação em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ela (educação), sem expulsá-la de nosso mundo e abandoná-la a seus próprios recursos. Segundo a autora, a escola é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (p. 238). Ao analisar os preceitos de Arendt (2005), percebemos a responsabilidade dos adultos ao cuidar das crianças e considerá-las como ser eminente de valores e atitudes conforme vão se formando, durante o seu desenvolvimento. Assim, é fundamental que possamos vislumbrar uma educação responsável pela formação dos indivíduos.

Para tanto, verificamos a intervenção da cultura e da escola como meio de identificar a diferenciação da identidade do sujeito em formação. Dessa maneira, traçamos as concepções epistemológicas de educação, unindo a multiculturalidade à interculturalidade, valendo-nos da afirmação de Kemp (2001, p. 66) de que “as noções que construímos socialmente de igualdade e diferença são a moeda do jogo de construção das identidades. A cultura proporciona referenciais, mas o sujeito é quem constrói sua identidade particularizando as

diferenças”. Desse modo, entendemos que a bagagem cultural adquirida desde a tenra idade imprime nossos referenciais e a construção de nossas identidades, reforçando, assim, as nossas diferenças em todos os aspectos.

2.2 Concepções de educação para a diversidade: da multiculturalidade a interculturalidade

Historicamente, o multiculturalismo nasce das lutas contra o racismo, nos Estados Unidos, em busca de liberdade e reconhecimento da diversidade de culturas existentes no interior do país.

Por volta dos anos 1950, o movimento negro americano iniciou sua busca pela garantia de seus direitos na Constituição do país, discutindo o projeto curricular das escolas frequentadas por imigrantes. A partir daí, surgiu uma discussão sobre a necessidade de “sensibilização” pela minoria e o governo propôs reformas no sistema educacional norte-americano, apesar de ainda continuar a discriminação racial contra os imigrantes.

Na América Latina, especialmente no Brasil, a multiculturalidade apresenta-se arraigada à própria configuração e formação do país, iniciada pelos indígenas e afrodescendentes. Dessa forma, a discussão sobre a diversidade neste país possui especificidades que dizem respeito ao período de formação da cultura e identidade brasileiras. Segundo Silva (2003), entre 1980 e 1990 houve mudanças nos conteúdos dos currículos das disciplinas de História e Estudos Sociais nas universidades, introduzindo obras e autores que discutem esta temática na literatura.

Candau (2002, p. 76) salienta que

O debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

No Brasil, o movimento pelo multiculturalismo se fortaleceu entre os povos de diversas culturas a partir do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), iniciado no ano de 1995 e lançado em 15 de outubro de 1997, pelo Ministério da Educação. A intenção era auxiliar o professor na elaboração do seu projeto curricular, salientando que os PCN são materiais de apoio para a formação continuada dos docentes, buscando a melhoria do ensino por meio da reformulação da proposta pedagógica.

Sabendo que o currículo depende de questões políticas, filosóficas e humanas, Machado (2002, p. 37) reitera que “seu conceito pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito dessa diversidade e na rejeição a todo preconceito ou hierarquia”. Ao se constituir o currículo, o diálogo, os saberes e os valores devem ser empregados no trabalho educacional de qualquer instituição.

A potência praxica do conceito de atos de currículo vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode emergir na experiência do Ser que aprende, são os modelos propositivos e explicativos a nossa disposição, são seus dispositivos. (MACEDO, 2011, p. 64-65).

Os PCN se desmembraram em dez livros, e, neste estudo, destacamos os Temas Transversais, que reafirmam a redação da Constituição Federal de 1988, quanto à plenitude da educação para todos, bem como a formação para a cidadania. Ademais, os PCN-Temas Transversais para o Ensino Fundamental são apresentados de maneira que os alunos sejam capazes de:

- ✓ compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- ✓ conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- ✓ utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 6).

Dentre as áreas abordadas pelo PCN-Temas Transversais estão a Pluralidade Cultural e a Orientação sexual. O primeiro afirma que o desafio, para as instituições escolares, é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade. O segundo texto que ora destacamos deve ser entendido como um processo de intervenção pedagógica, como objetivo de transmitir

informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados.

Ao tempo em que definimos currículo, registramos o que Kramer (1985) explica em relação ao currículo para a Educação Infantil, tema discutido nesta pesquisa:

[...] é preciso que o currículo da pré-escola articule: 1. a realidade sócio-cultural da criança, considerando os conhecimentos que ela já tem [...]; 2. seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo [...]; 3. os conhecimentos do um mundo físico e social [...]. Uma prática pedagógica que tenha como suporte um currículo dessa natureza favorecerá, necessariamente, o desenvolvimento da linguagem e demais formas de expressão, bem como a construção, pela criança, da leitura, escrita [...], o pensamento lógico-matemático e a construção das relações matemáticas básicas [...], as experiências com os objetos e a aquisição das noções relativas ao mundo físico [...]; a maior exploração da sua realidade sócio-cultural e as diferenças e semelhanças que têm como o mundo social mais amplo em que está inserida... (KRAMER, 1989, p. 80).

Portanto, as marcas do multiculturalismo nos levam a pensar a respeito da formação do indivíduo a partir da ótica da diversidade cultural, reconhecendo que isso nos desafia a conviver e respeitar as diferenças desde a tenra idade e escolaridade. O termo “multiculturalidade” indica a situação em que grupos culturais diferentes convivem lado a lado, sem necessariamente interagir entre si.

Para Silva (2003, p. 27), “[o] debate sobre a multiculturalidade assume, ao longo das últimas décadas, várias faces e concepções através de processos, geralmente demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades”.

Ao longo de seus estudos, Candau (2008) considerou três perspectivas fundamentais para o multiculturalismo, como mostrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Perspectivas de multiculturalismo

Multiculturalismo	Características
Multiculturalismo assimilacionista	Parte do princípio de que todos vivem em uma sociedade multicultural, embora não tenham as mesmas oportunidades. Essa sociedade favorece que todos se integrem socialmente e incorporem os valores e conhecimentos da cultura hegemônica. Educacionalmente, promove uma educação de caráter monocultural, que visa construir uma cultura comum e, portanto, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores diferentes;

(continua)

Continuação do Quadro 2 – Perspectivas de multiculturalismo

Multiculturalismo	Características
Multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural	Afirma que o processo de assimilação nega as diferenças. Ao contrário da visão assimilacionista, enfatiza o reconhecimento das diferenças, propondo a garantia das diferentes identidades culturais, assegura seus espaços e mantém suas matrizes culturais. Essa vertente acaba por ter uma visão estática e essencialista, a visão de identidades culturais, já que favorece a formação de comunidades culturais homogêneas que, por isolarem, acabam criando verdadeiros <i>apartheids</i> socioculturais;
Multiculturalismo aberto e interativo	Entende a interculturalidade como a perspectiva para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articule políticas de igualdades com políticas de identidade. Essa concepção defende a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, a partir do diálogo entre as diversas culturas.

Fonte: Adaptado de Candau (2008, p. 5-6).

As perspectivas apresentadas pela autora apontam para um crescimento, ou evolução do termo, uma vez que são perpassadas conforme a historicidade da sociedade, passando de um multiculturalismo em que a diversidade existe, mas não é respeitada, sendo a educação promovida de maneira monocultural, o que deslegitima as diferenças. Dessa maneira, tem-se o multiculturalismo diferencial, em que a sociedade nega as diferenças; e o multiculturalismo aberto e interativo, democrático, a fim de construir uma sociedade inclusiva, articulando políticas públicas à concretização da democratização da sociedade.

A perspectiva multicultural assumida para esta pesquisa é o multiculturalismo interativo, uma vez que levamos em consideração as políticas públicas, buscando uma educação voltada ao reconhecimento do “outro” em seus diálogos e culturas.

Nessa proposta, o educador que assume a postura multicultural considera a diversidade como fato, toma consciência das particularidades e tenta adaptar sua proposta educativa aos alunos. As experiências de educação multicultural devem promover diferentes abordagens e métodos, desde a elaboração até a execução da aula.

Forquim (1993) considera o multiculturalismo sob duas vertentes: descritiva e normativa. A primeira considera a variação geográfica e étnica em uma dimensão linguística vasta, podendo ou não compartilhar as mesmas ideias, os valores e os modos de vida. Já o normativo diz respeito ao ensino, se dirige a um público culturalmente diversificado, sem ser um ensino multicultural, sendo extremamente importante considerar as escolhas pedagógicas do professor.

[...] ele não se torna tal senão a partir do momento em que põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e em um espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige. (FORQUIM, 1993, p. 137).

Assim, segundo as considerações desse autor, a postura do professor ou educador diante de seus alunos é demonstrada por meio de suas escolhas pedagógicas, que podem ser de aporte multicultural, de respeito à diversidade, ou não.

Nesse contexto, pretendemos, ainda, analisar a (inter) relação entre multiculturalismo e interculturalismo, abordando seus pressupostos na educação.

A dimensão intercultural possui diversos significados, como colonialismos e migrações, dominações e convivências no processo de aculturação. Para Candau (2002), existem dois níveis de educação intercultural: o individual e o social. O primeiro é marcado pela interação e diferenciação, no sentido de promover o diálogo no interior de cada um e, ao mesmo tempo, atritar com sua própria concepção. No nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base as lutas contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, tentando promover relações dialógicas entre as pessoas.

Conforme a visão de Nanni (1998, p. 55), educação intercultural é definida operacionalmente como:

Um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

Portanto, a educação intercultural deve ir além de trabalhar as concepções de respeito às diferenças, transpondo as dimensões das identidades individuais e trazendo a questão para a formação de grupos diversificados culturalmente.

Nas discussões quanto à relevância da educação intercultural para a escola, é preciso repensar e ressignificar o papel do educador, a fim de que se promovam estímulos para atingir as diferenças entre as pessoas e seus contextos, desenvolvendo, nos educandos, o senso crítico capaz de transformar desigualdades em respeito ao ser humano. Dessa forma, de acordo com as

concepções de Souza e Fleuri (2003), é preciso que não sejamos mediadores culturais neutros, mas sim historicamente situados, capazes de interagir com a cultura da qual fazemos parte:

[...] A interculturalidade exige um ‘novo pensamento’ e este poderá surgir, tão somente, se aceitarmos a ‘destruição’ do pensamento único e a deslegitimação dos dogmatismos, as relações entre as culturas diversas não totalmente simétricas, pois são relações de força dialética entre culturas hegemônicas e subalternas, entre Centro e Periferia; a escola (e educadores/as) não são mediadores culturais neutros, mas estão historicamente situados [...]. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 53).

A educação pela interculturalidade é norteadas por práticas educativas fundamentadas no diálogo, no respeito, na mistura de valores, crenças e hábitos, buscando a educação como fonte democrática de ensino e aprendizado. Para tanto, Canen (2001, p. 224) afirma, sobre as representações docentes, que:

Em uma perspectiva intercultural crítica, aproximar a reflexão sobre práticas docentes para a pluralidade cultural à temática das representações e dos saberes docentes no cotidiano escolar, constitui, sem vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais.

O desafio de promover a educação intercultural encontra-se em ampliar o enfoque multicultural, considerando a interculturalidade como um princípio orientador, como reitera Forquim (1993, p. 143):

[...] a escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável [...], nas manifestações da cultura humana.

Diante das mudanças histórico-culturais, Fleuri (2001) distingue a educação multicultural e a educação intercultural sob três perspectivas distintas, conforme pode ser percebido no Quadro 3:

Quadro 3 – Perspectivas educacionais entre a multiculturalidade e a interculturalidade

Perspectiva	Distinção
Intencionalidade	Multicultural: Reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador considera diversidade cultural como um fato social, do qual se toma consciência procurando adaptar sua proposta educativa. Intercultural: A mudança de postura do professor de uma perspectiva multicultural a intercultural se passa quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.
Prática Educativa	Multicultural: As culturas diferentes são objetos de estudo como matéria a ser aprendida. Intercultural: Os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade.
Sujeitos	Multicultural: Desenvolve-se em relação a culturas diferentes, considerado como abstrato. Intercultural: Desenvolve-se na relação entre pessoas de cultura diferentes. Valoriza o sujeito como criadores e sustentadores das culturas e sugere a interação entre as pessoas.

Fonte: Adaptado de Fleuri (2001, p. 279-280).

Dessa forma, a educação intercultural se estabelece numa nova forma de pensar, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, ampliando a visão de respeito à diversidade em diversos grupos e produzindo construções recíprocas entre as pessoas.

2.3 Buscando o conceito de diversidade

Desde o século XX, as discussões sobre os direitos humanos têm ganhado visibilidade, especialmente quanto à diversidade, que se expressa por meio das identidades reveladas em cada indivíduo. Especialmente no Brasil, há a cultura de que a diversidade esteja relacionada às questões de raça, sexo, gênero e pessoas com deficiência.

Para Reis (2013, p. 75), o termo “diversidade” é bastante amplo e não se caracteriza em um único modo de compreensão e, muito menos, de aplicação. Ao buscar o significado de diversidade, deparamo-nos com um substantivo que significa “diferença, dessemelhança, variedade, diversidade de objetos, divergência, oposição, contradição, diversidade de opiniões”, cujos sinônimos são os termos “heterogeneidade”, “pluralidade”, “variação”, “variedade”. Na origem etimológica, diversidade vem do Latim *divertere*, que significa

“voltar-se em diferentes direções” (DICIONÁRIO ON LINE). Nesse sentido, inclui o respeito ao diferente, reconhecendo-o, na sua diferença, como aquele que tem os mesmos direitos e oportunidades. No entanto, vale o alerta de Candau (2008, p.23), citado por Reis (2013): “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”.

Ao passo que buscamos o conceito de diversidade, nomeamos dois entendimentos:

Diversidade pode ser entendida a partir da observação de que somos diferenciados e unidos por diferenças e semelhanças de gênero, idade, idioma, cultura, raça, identidade sexual e nível de renda. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CALIFÓRNIA apud CLEMENTS; JONES, 2002, p.13).

Também é possível entendê-la a partir de uma definição mais abrangente, que destaca que a diversidade é a alteridade, ou seja, corresponde àquelas qualidades humanas que são diferentes das nossas e estranhas aos grupos aos quais pertencemos, mas que, ainda assim, estão presentes em outros indivíduos e grupos. (UNIVERSIDADE DE MARYLAND, 1995 apud CLEMENTS; JONES, 2002, p. 13).

O conceito de diversidade é quase sempre atravessado pela denominação de cultura; sendo um equívoco pensar a educação para a diversidade somente no foco da multiculturalidade e interculturalidade. As representações concebidas sobre um grupo evidencia um dogmatismo, que reproduz imagens reducionistas deste na sociedade. Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 66) explica que a diversidade “não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela”.

Considerando a complexidade de tratar a diversidade, Marques e Marques (2003, p. 238) ressaltam que:

[...] não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir. O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural.

As considerações dos autores nos levam à reflexão de que o conceito de diversidade é, realmente, conforme ressaltou Reis (2013), bastante amplo. Notamos que, embora haja uma denominação de diversidade enquanto cultura, o termo deve ser utilizado para assumir uma postura ética de respeito, de rompimento com a homogeneidade da conduta de corpos.

Ao tratar a diversidade, constatamos que esse vocábulo tem sido usado de forma indiscriminada. Segundo Ortiz (1996, p. 04), ele se aplica a grupos sociais radicalmente distintos, como tribos indígenas, etnias, civilizações passadas e nações, mas também enquanto diferenciação intrínseca à própria modernidade-mundo: indivíduo, movimento feminista, homossexual e crise de identidades, dentre outros. Para Mittler (2003, p. 34):

a diversidade implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

No entanto, acreditamos que a diversidade requer um olhar mais aprofundado sobre os sujeitos e as identidades consideradas, especialmente no Brasil, sendo de extrema importância mensurar o reconhecimento de suas especificidades. Esse reconhecimento, para Axel Honneth (2007), está diretamente ligado às formas como os sujeitos sociais se incorporam às sociedades democráticas modernas. Eles lutam pelo reconhecimento de sua condição de sujeito e por sua inserção nessas sociedades. Assim, de acordo com Zaidan Filho (2007, p. 3), a “política do reconhecimento ou da identidade está relacionada à visibilidade, estima social, reconhecimento jurídico”.

2.4 A diversidade sob a perspectiva das políticas públicas educacionais no Brasil

A educação para a diversidade ganhou mais ênfase nas políticas públicas, a partir dos anos 1990. Apesar da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 não utilizar o termo “diversidade”, expressa o princípio. As políticas públicas têm o papel de ressignificar as considerações quanto aos grupos minoritários, com vistas ao bem coletivo e proporcionar a evolução no contexto social e político brasileiro, atendendo a reivindicações cada vez mais intensas daqueles que estão à frente dos debates sobre as desigualdades sociais, raciais, pelos deficientes e pelos direitos das outras pessoas.

Teixeira (2002, p.2) define política pública como:

As políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, neste caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente

envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Para tanto o conceito empreendido de políticas públicas nesta pesquisa é de Rua (2012, p. 17) [...] as políticas públicas (policy) são uma das resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos.

Assim buscaremos identificar nesta pesquisa princípios sobre a diversidade expressos na Constituição Federal de 88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos obtidos por meio de pesquisas realizadas no site da SECADI/ MEC, como o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada no ano de 2008 e no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

2.4.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, valida leis que regem o país de forma unilateral, pois o texto publicado inicialmente não mencionava a diversidade, mas deixava expostos princípios que poderiam ser considerados como tal. A redação atual da Constituição revoga e acrescenta emendas constitucionais, a fim de acompanhar as modificações da sociedade atual. Registra-se, no Capítulo III da Constituição, referente à educação:

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
SEÇÃO I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

O texto original da Constituição de 1988 sustenta que a educação é um direito social de todos, mas não há obrigatoriedade, sendo função da família matricular e dos órgãos competentes zelar para que esse direito seja cumprido.

Identificamos, no texto constitucional supracitado, expressões que remetem à questão da diversidade, ao passo que viabiliza o ensino em suas esferas públicas e particulares, garantindo o direito de todos ao ensino e à pluralidade de concepções de ideias. No entanto, cabe-nos observar que, embora a questão da diversidade esteja implícita na redação do texto, isso não é suficiente para assegurar o respeito às diferenças e à pluralidade de ideias no âmbito escolar.

O mesmo documento, numa tentativa de esclarecer a questão cultural, vislumbra a garantia de proteger e apoiar manifestações culturais, constando recentes emendas constitucionais ao texto da Lei:

SEÇÃO II DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012)

(BRASIL, 1988).

Dessa forma, importa esclarecer que grande parte dos dizeres da lei estão sob emendas constitucionais, legitimando, por meio dessa intervenção, a diversidade visível em seu texto, e não mais subentendida, como dantes. Acreditamos que, ao se estabelecer uma relação entre cultura e identidade, o texto remonta à questão da diversidade.

2.4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996

No ano de 1993, o Brasil participou da Conferência de Jomtien, na Tailândia, ocasião em que se formalizou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de assegurar a universalização do direito à Educação. A partir de então, elaborou-se o Plano

Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que pretendia assegurar, aos brasileiros, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades educacionais de todos. O termo todos apresenta uma globalização de direitos sabendo que há diferenças entre ricos e pobres, homens e mulheres, zona urbana e rural.

Em 1994, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que culminou com a Declaração de Salamanca, a qual enuncia que as escolas comuns devem acolher a todas as crianças, independente da sua condição física, intelectual, emocional, linguística e social, dentre outros. Menciona a Declaração de Salamanca (1994, p.24-25):

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições...
[...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis.

Em relação a esse assunto, Reis (2006, p. 30) afirma que

o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que, simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo.

Após a Declaração de Salamanca, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 dispôs um capítulo sobre Educação Especial, instando as escolas a se adaptarem às condições dos alunos em suas diferenças. Desse modo, o Capítulo V, trata da Educação Especial no Art. 58.

Entendendo e definindo “educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

O artigo 59 especifica a seguridade de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio da

adequação de currículo, métodos e técnicas, conforme as necessidades específicas de cada educando. Reza também sobre a formação dos professores, argumentando sobre a relevância de especialização adequada à educação especial. Ademais, evidencia o acesso e a integração dos educandos ao mercado de trabalho.

Já o artigo 60 estabelece critérios de caracterização das instituições pelos órgãos normativos do sistema de ensino e observa, em seu parágrafo único:

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, p. 35).

Os artigos supracitados apontam para leis estabelecidas no sentido de atender às especificidades de diversos tipos de deficiências, garantindo aos alunos tanto a aprovação quanto a aceleração dos estudos, em caso de superdotação. Há uma preocupação declarada quanto à formação dos professores que atuarão junto aos educandos com necessidades especiais.

É fundamental mencionar que, em 19 de dezembro de 2000, a Lei n. 10.098 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas “portadoras” de deficiência ou com mobilidade reduzida em esferas públicas e particulares. Ressaltamos que o termo “portadores” não é mais utilizado, e sim “pessoas com deficiência”, de acordo com a Portaria n. 2.344, de 3 de novembro de 2010, da Presidência da República, por meio da Secretaria de Direitos Humanos.

Ademais, na Declaração de Durban, conferência que aconteceu na África do Sul, no ano de 2001, tratou-se de uma mobilização para expressar a evolução e a consideração oferecida aos grupos que lutam contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância. Destacamos o Item 122 dessa Declaração (2001, p. 24), que dita a seguinte estratégia quanto à luta discutida nessa conferência:

122. Afirmamos que nosso esforço global para alcançar a total eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata está em curso e que as recomendações contidas no Programa de Ação foram feitas num espírito de solidariedade e cooperação internacional e estão inspiradas nos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas e em outros instrumentos internacionais pertinentes. Estas recomendações foram formuladas levando-se em consideração o passado, o presente e o futuro e com um enfoque construtivo e orientado ao futuro. Reconhecemos que a

formulação e a implementação destas estratégias, das políticas, programas e ações, que deveriam ser levadas a cabo de forma rápida e eficiente, são da responsabilidade de todos os Estados, com o pleno envolvimento da sociedade civil em níveis nacional, regional e internacional. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 24).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil foi elaborada em 1961. Nosso país é constituído por duas LDB, sendo elas a n. 4.024/1961 e a n. 9.394/1996. Esses documentos apresentam a trajetória das políticas públicas para a educação, uma vez que estabelecem as diretrizes e bases que orientam e regulam a educação no país.

Neste estudo, temos a intenção de apresentar os dispositivos contidos nesses documentos que contemplam a educação para a diversidade. Sendo assim, cabe-nos observar que o primeiro documento a criar políticas públicas para a educação foi a LDB de 1996. Consideramos que esta avançou ao estabelecer a diversidade em sua legislação, em um âmbito inclusivo das crianças – até então não mencionadas ou, quando citadas, o faziam com o uso de termo como “isoladas” ou “integradas” ao sistema de ensino. Para tanto, Reis (2013, p. 127) afirma que:

Da mesma maneira, a instituição e os agentes envolvidos manifestaram-se pelo desejo de mudança. Pode-se dizer que, de forma geral, as regras antigas contidas nas legislações (instituições) anteriores, relativas à educação, foram mantidas, e não removidas. O que ocorreu foi uma reorganização e uma nova maneira de reinterpretar a função social da educação e da educação especial de caráter assistencial, ao contemplar a educação inclusiva, pela primeira vez, como uma proposta inovadora, de caráter inclusivo, caracterizando-se como mudança institucional do tipo gradual e por *conversão*.

Outra questão que se observa em relação à educação inclusiva antes desse documento é o despreparo dos professores, não por “culpa” deles mas tendo em vista que não havia, até então, uma preocupação com a formação adequada desses profissionais.

A LDB n. 9.394, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, tratou da diversidade no capítulo V, intitulado “Da Educação Especial”. Entretanto, parte do documento é composta por três artigos, cujo objetivo é a ampliação do atendimento aos educandos “com deficiência”. Ressalta-se que a redação da lei tem interferência da lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.

Na redação atual da LDB n. 9.394/1996, o artigo 58 pontua a educação especial como uma modalidade de educação escolar para educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 59 acrescenta que os currículos, os métodos e as técnicas devem ser condizentes às necessidades dos educandos,

bem como a especialização adequada dos professores que trabalham com a educação especial. Reitera, ainda, que os educandos devem ser integrados ao mercado de trabalho conforme sua condição, cabendo aos órgãos oficiais zelar por esse direito àqueles inseridos na educação especial.

A LDB estabelece, em seus artigos 58 a 60, a modalidade de educação especial. Evidenciamos o artigo 58, que exprime a educação especial com uma problemática.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O artigo supracitado evidencia um retrocesso ao usar o termo “preferencialmente” onde deveria constar a obrigatoriedade na rede regular de ensino, incluindo escolas particulares. Visualizamos, no capítulo V- Educação Especial, um tratamento mais igualitário aos educandos, ao mesmo tempo em que se restringe por ser preferencial e obrigatório.

Nessa citação, observamos que há uma preocupação em oferecer oportunidades de atendimento adequadas às necessidades dos educandos com deficiências e uma formação de professores sabendo que há casos que precisam de uma atenção especial. Contudo, nos questionamos se há, no Brasil, um trabalho conjunto entre a formação profissional, a prática aplicada e a equipe que orientará cada deficiência, pois sabemos ser pretensioso destinar esse trabalho somente aos professores. Ao mesmo tempo, apontamos um avanço e mudanças em relação à educação para a diversidade, tendo em vista que, até então, esses alunos eram separados em escolas especiais destinadas apenas a pessoas deficientes e, atualmente, há uma socialização entre todos.

2.4.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi instituída pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007, vigorando a partir de 2008. Esse documento objetiva acompanhar questões sociais e de conhecimento, a fim de promover políticas públicas para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com a LDB n. 9.394/1996.

De acordo com a perspectiva de Educação Inclusiva, o atendimento especializado deve ser efetivado, sobretudo, em escolas regulares, fundamentando-se no documento publicado pelo Ministério Público Federal, no ano de 2004, “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Esse documento busca explanar diretrizes pertinentes à inclusão, como direito à escolarização dos educandos, sejam deficientes ou não, nas classes regulares de ensino.

Em relação às políticas públicas que atendem a essa demanda, Reis (2013, p. 133) afirma que:

É notório que uma política pública somente se materializa nos meandros que constituem a história local e a própria história do homem, ou seja, depende das especificidades do momento histórico. Se o discurso da diversidade se apresenta como o paradigma que valoriza o processo interacional em todas as suas dimensões, qualquer outra concepção que não leve em conta o desenvolvimento da liberdade não se aplica.

Dessa forma, consideramos a necessidade de apresentar, neste estudo, os momentos que fizeram parte dessa trajetória em busca da concretização de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva e/ou educação para a diversidade, sobretudo em anos anteriores a 2008:

Quadro 4 – Documentos essenciais ao processo inclusivo e à escolarização

Documento	Contextualização
Convenção da Guatemala (1999)	Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/2002 do MEC	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

(continua)

(Continuação Quadro 4 – Documentos essenciais ao processo inclusivo e à escolarização)

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003)	Apoia a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação–NAAH/S (2005)	São organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aprovada pela ONU em 2006	Estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas que garantam que: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (art.24).
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	Eixo formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).
Decreto nº 6.094/2007	Estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1-5).

A exposição deste quadro nos mostra o percurso das políticas públicas de atendimento à diversidade. Constatamos que muito foi discutido, pensado e elaborado para que chegássemos às legislações/propostas que hoje permeiam a educação inclusiva.

Para Mantoan (2004, p. 81),

a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos

simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

As considerações dessa autora apontam para uma questão da qual tratamos neste estudo, que é a construção da identidade a partir da convivência com o outro; da questão da vida compartilhada e da alteridade. Acreditamos que essas são questões essenciais na discussão sobre educação inclusiva e educação para a diversidade.

2.4.4 Parâmetros Curriculares Nacionais

O percurso para a criação de leis para a diversidade rascunhou seu legado desde a Constituição de 1988, por meio da qual se estabeleceu a educação para todos, mas a concretização se deu a partir do momento em que a educação tomou para si a condição de fomentar o respeito pelas pessoas e suas identidades.

A partir da aprovação da LDB n. 9.394/1996 ocorreram várias mudanças quanto aos critérios, ao currículo e às especificidades da educação. Na ocasião, estudiosos da educação realizaram, em instâncias federais, estaduais e municipais, diversas reuniões e discussões, que culminaram na formulação de várias propostas, dentre elas a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ressaltamos que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), há um tratamento específico em diversas áreas, garantindo, ao mesmo tempo, a (inter) relação entre elas. Portanto, os PCN justificam seus pressupostos a fim de:

- ✓ rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
 - ✓ refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
 - ✓ preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
 - ✓ discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
 - ✓ identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
 - ✓ subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.
- (BRASIL, 1997, p. 7).

Para temas sociais, os quais devem ser tratados em sua dimensão totalitária, elegeram, então, a Pluralidade Cultural e os Temas Transversais, por serem voltados à diversidade, foco desta pesquisa.

O documento enfatiza a diversidade em suas múltiplas possibilidades de reconhecer a singularidade dos educandos, adaptando o processo de ensino desde o planejamento até a avaliação dos conteúdos, considerando o interesse e a motivação para a participação nas atividades. Quanto à atribuição da escola para a diversidade, o PCN (BRASIL, 1997) enfatiza que “a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento”. (BRASIL, 1997, p. 60).

Dessa forma, o documento esclarece que a diversidade começou a ser levada em consideração em seus parâmetros legais, pois reitera a educação para todos, explicitando que a diversidade deve ser reconhecida em determinados casos. Explica, ainda, que o respeito às diferenças deve ser encarado como uma ação educativa enriquecedora, uma vez que demonstra a intenção de trabalhar com as singularidades e diversidades. Nesse sentido, observamos que o documento infere que cabe à escola, por meio de seus professores, a missão de adaptar o ensino aos modos particulares do educando.

2.4.5 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Durante quatro anos, Reis (2013) pesquisou, para seus estudos de doutoramento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada no ano de 2004 no Ministério da Educação com a alcunha de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, passou a se chamar SECADI, tendo por função dar “prioridade e objetivo a valorização da riqueza de nossa diversidade étnica e cultural”, reunindo, pela primeira vez, os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação ambiental, diversidade e inclusão educacional (SECADI/MEC, 2004).

A Secretaria surgiu para viabilizar mudanças nas políticas públicas e compatibilizar os conteúdos das disciplinas da grade comum aos conteúdos particularista⁵ e diferencialista⁶, em

⁵ Particularismo, em política, é o nome que se dá quando o povo de um lugar procura, dentro do Estado, conservar sua identidade, características e autonomia. Dicionário Aurélio, verbete particularismo.

⁶ Diferencialismo: que admite a existência de diferenças (sociais, culturais, de contexto) em determinado universo de pessoas e atua de acordo com essas diferenças, no sentido de homeogeneizar, compensar, obter resultados ótimos (na educação, no tratamento etc.). Que discrimina ou subclassifica grupos em função de supostas diferenças (sociais, raciais, culturais, religiosas etc.) (racismodiferencialista).

recortes específicos de suas diferenças e diversidades de grupos na sociedade, sendo composta por quatro departamentos, a saber: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e Departamento de Avaliação e Informações Educacionais.

Sobre esse assunto, Reis (2013, p. 172) afirma que:

No caso da atual política brasileira da diversidade no âmbito da Secadi/MEC, consolidada pela democracia e por um ambiente mais cooperativo, o que se observa é que os arranjos institucionais estiveram associados à reforma do MEC desde a década de 1990 e, sobretudo, em 2011, com a extinção da Seesp incorporando os programas específicos da educação inclusiva na Secadi (*i* de diversidade), antes denominada Secad [...].

Em pesquisa realizada no site da SECADI no mês de abril de 2015, no item Diretoria de Políticas para Educação do Campo e Diversidade, encontramos 34 (trinta e quatro) documentos, entre Portarias, Resoluções, Constituição Federal, Declarações, Decretos, Leis e Pareceres, que expressam medidas para a diversidade.

Relatamos alguns documentos de grande importância, expressos na SECADI, como os programas: Diversidade na Universidade (2003), e Educação para a Diversidade e Cidadania e Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial (2005).

O Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos– grupo étnico-racial que foi perdendo seu espaço conforme o avanço das tecnologias e modernização da sociedade.

Por sua vez, o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2007, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e propõe, em um de seus artigos, que a educação dos indígenas seja organizada por povos indígenas, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades.

Avançando sobre as culturas Afro-Brasileiras, a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” para o ensino fundamental e médio. A lei estabeleceu, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, um marco tanto no calendário escolar quanto no do país, cuja intenção é discutir a diversidade no país.

Em 2005, a Portaria n. 4.542 instituiu a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), órgão vinculado ao MEC que objetiva elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, com o objetivo de fiscalizar a aplicabilidade e o cumprimento de assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros.

Em relação à Educação do Campo, o Parecer CNE/ CEB n. 01/2006 dispõe sobre os dias letivos para a Aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, considerando a importância socioeconômica e cultural da educação do campo, a qual possui três agentes facilitadores do processo de ensino: família, comunidade e escola. A Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme seu artigo 2º:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (CNE/CEB, 2002, p. 1).

Quanto à educação escolar indígena, desde a Constituição de 1988, ela se faz presente nas comunidades, considerando suas particularidades. Ao observar sua trajetória, constatamos que, durante muitos anos, era responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a condução do trabalho indígena. A partir do Decreto n. 26/1991, a responsabilidade em relação à educação nas comunidades indígenas foi transferida ao MEC, mais especificamente à Coordenação da Educação dos Indígenas. A Portaria Interministerial n. 559/1991 criou os Núcleos de Educação Escolar Indígena, com o intuito de formar professores índios e equipe pedagógica para acompanhamento do processo de ensino, bem como calendário letivo, metodologia e avaliação de materiais didáticos adequados à comunidade indígena.

Mediante a Portaria n. 1.328, de 26 de agosto de 2008, convocou-se a 1º Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que busca discutir, propor, consultar e pactuar sobre as políticas públicas para a comunidade indígena e seus compromissos com as práticas interculturais.

Sendo assim, ressaltamos que, mediante o Parecer CNE/CEB n. 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena

consideraram que todos os povos indígenas possuem sistemas de transmissão e assimilação de conhecimentos e socialização de seu grupo.

Diante dos pressupostos que permeiam esse modelo de educação, torna-se pertinente elucidar que há uma diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena. Dessa forma, destacamos que, na comunidade indígena, todos são responsáveis pela educação dos pequenos índios, objetivando o desenvolvimento de valores morais e a conservação da cultura de sua comunidade. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 14/1999, educação indígena é

[o] processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades. (CNE/CEB, 1999, p. 2).

De acordo com trecho supracitado, a formação de homens e mulheres de uma sociedade compõe-se dos ideais e conhecimentos necessários. Sendo assim, a construção dos indivíduos é de responsabilidade coletiva.

Em 26 de julho de 2011, institui-se a Resolução/CD/FNDE n. 40, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), tentando oferecer suporte ao professor quanto aos conteúdos e interligá-los à realidade do campo e, ao aluno, oferecer uma proposta curricular que contemple seu espaço e meio natural.

Diante das considerações e propostas elaboradas pela SECADI, percebemos a evolução de documentos, medidas e implementações de políticas públicas que atuam para atender as comunidades e minorias. No entanto, ressaltamos que não identificamos ações voltadas para atender as particularidades da diversidade na Educação Infantil, que é o foco desta pesquisa.

Por meio do Decreto n. 6.571/2008, vinte anos depois da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado-(AEE) em salas comuns, acompanhados ou não de salas de recursos multifuncionais, o Governo Federal viabilizou o atendimento educacional especializado para atender às pessoas com deficiência. Esse decreto foi revogado em 2011, sendo agora registrado como Decreto n. 7.611, de 2011, mostrando que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
II - aprendizado ao longo de toda a vida;

- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
 - IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
 - V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
 - VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
 - e
 - VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
- § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
- § 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.
- Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
 - II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
 - III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
 - IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1).

O Decreto n. 7.611/2011 apresenta políticas para atender à perspectiva educativa de diversidade, buscando, por meio delas, atender às necessidades da educação especial. Algumas atividades, então, nos mostram a efetivação dessa política pública, como: efetivar, por meio de lei, o dever do Estado quanto à educação de pessoas com deficiências; a não exclusão dessas pessoas; o apoio técnico financeiro para instituições privadas sem fins lucrativos; a participação de pessoas com deficiência no ensino regular; a transversalidade das ações da educação especial, entre outros.

2.4.6 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação, retratado como planejamento de educação do país para a década, possui vinte metas, distribuídas em seções relativas à educação, envolvendo os

profissionais da área de educação, como professores, alunos e seus financiamentos, desde a educação infantil ao ensino superior.

Dentre as vinte metas existentes, pontuamos aquelas relacionadas à diversidade em contexto geral, para abrigarem a perspectiva desta pesquisa sobre a diversidade na Educação Infantil.

A meta 4 se refere à diversidade no sentido de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014-2024, p. 11).

Nessa questão, notamos a repetição de intenções formais quanto à educação especial, meta que exprime o contexto formalizado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constituído a partir do ano de 2008.

Dados oferecidos pelo PNE (2014-2024) quanto aos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013

[i]ndicam que, do total de matrículas daquele ano (843.342), 78,8% concentravam-se nas classes comuns, enquanto, em 2007, esse percentual era de 62,7%. Também foi registrado, em 2013, que 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública. Também ocorreu crescimento de 4,5% no número de incluídos em classes comuns do ensino regular e na educação de jovens e adultos (EJA) e, ao mesmo tempo, redução de 2,6% no número de matrículas em classes e escolas exclusivas. (BRASIL, 2014-2024, p. 24).

Os dados apresentados mostram que o número de alunos com deficiência matriculados em salas regulares aumentou significativamente após a aprovação da Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa observação é reafirmada mediante pesquisa realizada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostra que a inclusão dos alunos em classes comuns vem crescendo a partir de 2013, especialmente nas escolas públicas. Entretanto, os dados apresentados demonstram que as escolas da rede privada de educação têm resistido à inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares.

Outra meta que merece destaque no que diz respeito à diversidade é a de número 8, que afirma:

Meta 8:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014-2024, p. 11).

Essa meta expressa uma preocupação em relação à escolaridade média das populações residentes no campo, pessoas mais pobres, negros e não negros, apresentando uma ação voltada para a diversidade, uma vez que atua sobre as diferenças.

Sobre a educação no campo, o Censo Demográfico de 2010 registra que:

[...] 15,65% da população brasileira encontra-se no campo, e a região Nordeste concentra 26,87% desse total, seguida da região Norte, com 26,49%. Quanto aos anos de escolaridade da população de 18 a 24 anos, na população urbana a média é de 9,8 anos de estudo, e na população do campo a média é de 7,7 anos, uma diferença de 2,1 anos. Essa diferença também se evidencia nas diferentes regiões do Brasil, com destaque para a região Norte, em que a diferença de tempo de escolaridade chega a 2,4 anos entre a população urbana e a do campo. (BRASIL, 2014- 2024, p. 33).

No que se refere à educação de negros e não negros, o PNE (2014-2024) apresenta dados conforme o Censo Demográfico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2010:

Na população negra entre 18 e 24 anos, 1,1% não tem nenhum nível de escolaridade, 70,7% estão fora da escola e apenas 1,4% tem o ensino superior completo. Na população não negra, essas taxas são de 0,6%, 64,5% e 4,5%, respectivamente. No que se refere à população negra entre 25 e 29 anos, 1,5% não conta com nenhum nível de escolaridade, 84,1% estão fora da escola e apenas 5,7% possuem o ensino superior completo. (BRASIL, 2014-2024, p. 33).

Os índices apresentados mostram que ainda há uma diferenciação no que se refere ao acesso à educação. Embora as políticas públicas reforcem a questão da educação para todos, a realidade ainda está longe do esperado, havendo uma incoerência entre as propostas e sua concretização.

2.4.7 Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008

Para compreendermos a questão da diversidade e suas variantes, nos colocamos cientes de que a educação escolar deve acompanhar as práticas e teorias relativas ao processo de ensino, bem como o currículo escolar das instituições.

Sobre a diversidade no currículo, a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB n. 9.394/1996, no sentido de estabelecer diretrizes para incluir no currículo oficial do ensino nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O artigo 26-A destaca que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa mesma lei estabelece ainda, no artigo 79-B, que, no calendário escolar, o dia 20 de novembro será o “Dia da Consciência Negra”.

Analisando sua redação, visualizamos que no currículo escolar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” passará a ser mencionada em seu contexto geral, preferencialmente em duas disciplinas: Educação Artística e História Brasileira. Portanto, percebe-se que a educação para a diversidade ainda é tratada parcialmente, uma vez que não contempla todas as disciplinas. Referindo-se à prática pedagógica e ao currículo nas escolas, Reis (2006, p. 82) esclarece que “a vinculação entre o pensar e o agir perde significado tornando inviável a este profissional da educação, uma prática educativa vivenciada na realidade escolar”.

Nesse sentido, ao constatar que a diversidade está presente na sociedade brasileira, mas de forma parcial, por meio da Lei n. 11.645, publicada no dia 10 de março de 2008, altera a LDB n. 9.394/1996 e modifica a Lei n. 10.639 vetando o inciso 3º do artigo 26-A, permanecendo o texto nos incisos 1º e 2º.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR) (Lei 11.645/08, p. 01).

Salientamos o trato da educação indígena em documentos que prezam a diversidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), foco desta pesquisa, cujo artigo 8º, da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, assegura:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como 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, 2009, p. 2).

No item 9 das DCNEI (BRASIL, 2009), na Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas, os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- ✓ Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- ✓ Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- ✓ Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- ✓ Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2009, p. 23).

Esses itens são importantes para compreendermos a perspectiva de educação infantil nas comunidades indígenas, pois se considera a questão cultural como a língua e o convívio comunitário.

Assim, relatamos os documentos que perpassam a trajetória da educação para a diversidade para que possamos, então, compreender a perspectiva da diversidade na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) versam sobre as propostas e práticas pedagógicas para a diversidade desde a educação infantil, afirmando que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p. 21).

As considerações supracitadas mostram que desde a educação infantil há uma proposta de valorização das diversas culturas, bem como de respeito e interação entre as crianças. Sendo assim, a perspectiva de atendimento à diversidade se faz presente nelas também.

Dessa forma, o próximo capítulo da pesquisa busca visualizar em que circunstâncias a instituição pesquisada está levando em consideração as diretrizes estabelecidas quanto à diversidade.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados durante esta pesquisa, tendo como subsídio para a análise o arcabouço teórico discutido nos capítulos anteriores. Analisamos informações e legislações da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação de Pires do Rio-GO, além de dados coletados nas observações e entrevistas realizadas com as profissionais da educação na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância.

As categorias utilizadas para análise das entrevistas e observações foram selecionadas de maneira a dialogar com as profissionais da educação, seguindo as diretrizes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Outras categorias emergiram durante a pesquisa, com a finalidade de saber sobre o tempo integral das creches, o tempo dispensado à interação família e criança, a distância percorrida em quilômetros por crianças (pequeninas crianças) ao se dirigirem à instituição escolar. Esses assuntos não eram esperados, mas consideramos pertinentes para ir além do foco desta pesquisa.

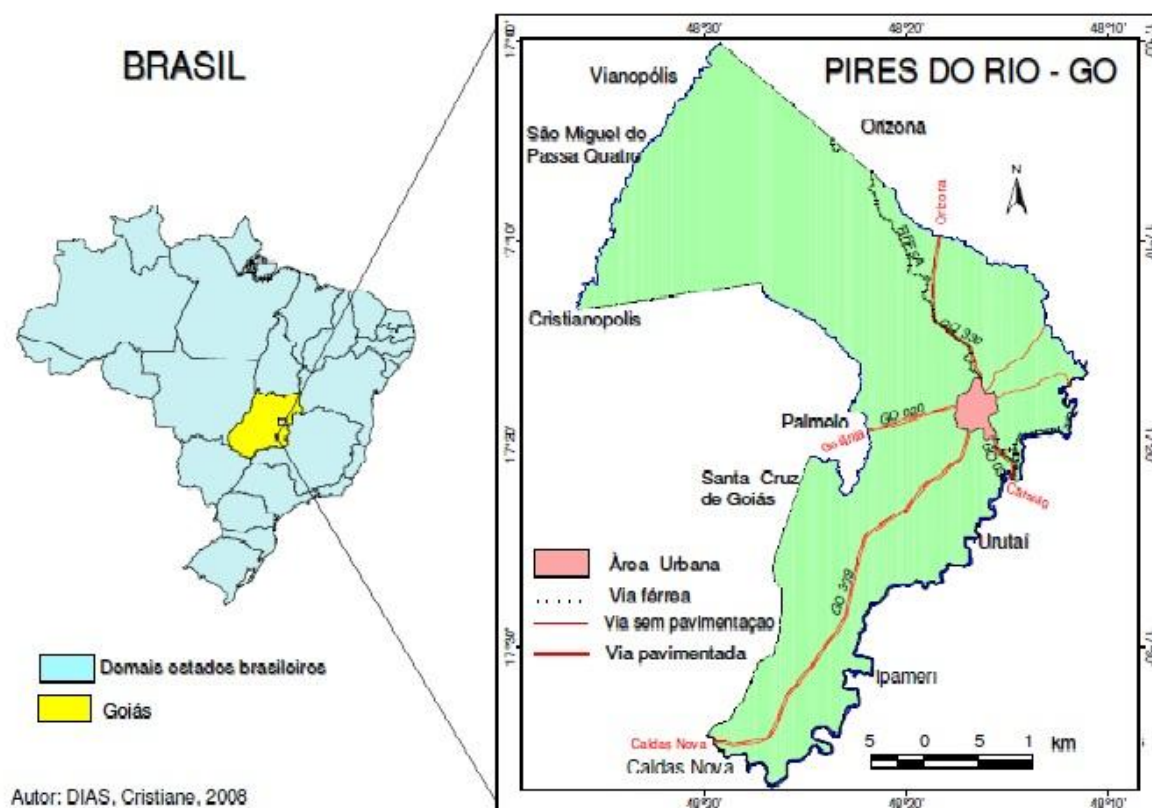
3.1 O município, a Secretaria Municipal de Educação, a legislação e as políticas públicas relativas à Educação Infantil

3.1.1 O município de Pires do Rio-GO

Pires do Rio é uma cidade localizada na região Sudeste de Goiás, a 140 km da capital Goiânia-GO, com 28.762 habitantes, de acordo com o Censo IBGE de 2010, e estimativa de 30.703 habitantes para o ano de 2015, sendo a maioria da população feminina.

O município foi fundado em 9 de novembro de 1922, durante a construção da Estação Ferroviária, ao mesmo tempo em que se construía a Ponte Eptácio Pessoa, ao lado do Rio Corumbá, com o objetivo de auxiliar no traslado de cargas para outros estados. O nome da cidade foi uma homenagem ao então ministro da Aviação, José Pires do Rio, que visitou a cidade em agosto de 1921 para inspecionar as construções referidas. Pires do Rio foi a primeira cidade planejada de Goiás e, atualmente, ainda de acordo com o Censo Demográfico do IBGE 2010, contabiliza 47 bairros, distribuídos em 1076 km de área da cidade.

Figura 3 –Localização de Pires do Rio: Brasil - Goiás



A principal atividade econômica do município é a agricultura familiar. A avicultura também se destaca, pois há uma indústria que exporta aves de corte e sustenta a economia da cidade, gerando empregos para os habitantes da cidade e das regiões vizinhas.

Em relação à cultura local, a cidade, conhecida como a “Cidade da Estrada de Ferro”, possui um dos cinco museus ferroviários do Brasil tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural. Ademais, há várias festas religiosas, dentre as quais se destaca a Festa de Nossa Senhora do Rosário– ou “Festa dos “Congos” –, realizada no mês de outubro, que culmina com uma missa e o encontro de diversos “ternos” de congos vindos da região e de outros estados, como Minas Gerais; a festa tem seu lado profano, com a demarcação de barracas, que vendem diversos artigos e utensílios durante toda a festa.

3.1.2 Secretaria Municipal de Educação de Pires do Rio-GO

A Secretaria Municipal de Educação se localiza no Paço Municipal de Pires do Rio e encontra-se sob a gestão do secretário Paulo César Correia de Souza desde 1º de janeiro de 2015. Na secretaria, as funções e os profissionais são discriminados de forma a abrangerem integralmente o ensino municipal – educação infantil, ensino fundamental, apoio pedagógico, nutrição, recursos burocráticos de prestação de contas, transporte e outros assuntos relacionados à educação.

Uma das problemáticas encontradas na educação do município supracitado e que fragiliza a SME é a rotatividade de professores, motivada pela desistência de comissionados pela ausência de concurso público desde o ano de 2003. Essa reclamação está presente na fala das profissionais da educação e foi apresentada na Audiência Pública, durante discussão sobre o Plano Municipal de Educação, em 6 de maio de 2015. Nessa ocasião se discutiu a falta de profissionais e materiais destinados à inclusão, a cobrança por parte da maioria dos profissionais da educação por sua efetivação, já que há falta de professores, e a qualidade do ensino na cidade.

Uma das forças da SME está no empenho em buscar melhorias materiais às instituições, com a colaboração dos servidores municipais, evidenciando que boa parte das profissionais da educação cursa Licenciatura Plena em Pedagogia na UEG - Campus Pires do Rio, o que facilita consideravelmente a investidura de profissionais nos projetos das instituições pertencentes ao município.

3.1.3 Conselho Municipal de Educação de Pires do Rio-GO

Os Conselhos de Educação no Brasil, a partir do século XX, normatizaram e deliberaram a respeito dos aspectos educacionais. Os Conselhos Municipais de Educação foram mencionados desde a Reforma do Ensino, sob a Lei n. 5.692/1971. Desde então, vem sendo constituídas suas funções e atribuições. O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho conceitua-os como

[...] órgãos normativos dos sistemas de ensino, inclusive na instância municipal. Mesmo assim, como a legislação federal não determina a que órgão compete a função normativa complementar no sistema municipal de ensino, essa decisão é também exclusiva do Município. (BRASIL, 2003 p. 14)

O texto Constitucional de 1988, bem como a LDB n. 9.394/1996, incumbem Federação, estados e municípios de delegar e responsabilizar-se pelas competências de determinadas modalidades de ensino. É de competência do Conselho Municipal de Educação as funções consultivas, propositivas, mobilizadoras, deliberativas e normativas, além de fiscalizadoras das instituições municipais, por meio de seus conselheiros. Na cidade de Pires do Rio, município pesquisado, a presidente é Sheila Corrêa. Além dela, há duas conselheiras, servidoras municipais da pasta Educação.

Em conversas com as conselheiras durante a busca por documentos pertinentes para esta pesquisa, notou-se que o CME encontra dificuldades em cobrar do município alguns aspectos normativos necessários para a melhoria da educação no município, tais como concurso público para professores e abertura de mais creches na cidade. Há uma construção (in) acabada de um Proinfância⁷, instituição de educação infantil financiada pelo governo federal que até o momento não está em funcionamento por problemas na política municipal. O prédio destinado a esse fim está vazio, e isso compromete toda a estrutura, além de não atender a população infantil. Chama atenção que os vizinhos da creche procuram a prefeitura municipal para denunciar vândalos no local e a resposta dada é colocar um guarda municipal noturno para vigiar o prédio.

Desse modo, nesta pesquisa nos valem da afirmação de Azanha (1993) quanto ao papel do CME: o essencial é municipalizar a preocupação com o problema educacional. Mesmo com toda a responsabilidade já prevista em leis como a já citada LDB n. 9.394/1996, verificamos, pela fala dos conselheiros, que a autonomia dos CME ainda esbarra em questões políticas.

Para dar continuidade a esta análise, estudamos três Resoluções do CME: 1) a Resolução n. 001, de 25 de junho de 2003, que “Estabelece normas para Autorização de Funcionamento das Instituições do Sistema Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental”; 2) a Resolução n. 002, de 28 de agosto de 2003, que “Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino”; 3) a Resolução n. 003, de 16 de setembro de 2003, que “Fixa normas para o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento da

⁷ Proinfância– Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil –, criado pelo Governo Federal, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo financiar e/ou prestar assistência financeira às creches municipais e federais, com o intuito de garantir o acesso das crianças às creches. O Tipo “C” caracteriza-se por aspectos estruturais e arquitetônicos propícios a atender até 120 crianças.

Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino”.

Reiteramos que, durante a pesquisa no CME, as conselheiras entregaram as três Resoluções, as únicas que tratam da Educação Infantil desde o ano de 2003 e que foram apresentadas durante o trabalho.

3.2 Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância: um olhar sob os aspectos que regulamentam e caracterizam a instituição

A Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade localiza-se na Praça Pedro Ferreira de Azevedo, lote 02, quadra 14, Vila Tancredo Neves, na cidade de Pires do Rio, tendo sido criada sob a Lei n. 3.413, de 10 de outubro de 2011. A escolha do nome é uma homenagem a criança (Luara) que faleceu atropelada em um acidente na cidade.

Figura 4 – Entrada da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância



Fonte: Soares, F. K., 2015.

A instituição é um projeto Proinfância – tipo “C” –, do Programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que, de acordo com o projeto de autorização, recebe crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, oferecendo a modalidade Educação Infantil, com Berçário, Maternal I e II e Jardim I e II. Mediante a pesquisa realizada nas visitas e observações, constatamos que a creche recebe crianças a partir de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos de idade.

Conforme o relatório de verificação prévia para autorização de funcionamento – creche do sistema municipal de ensino, Processo CME (Conselho Municipal de Educação) n. 11/2011, datado em 29/09/2011, a creche⁸ atende o quantitativo de crianças mostrado na Tabela 1, que engloba os anos de 2012 e 2015.

Tabela 1 – Número de crianças matriculadas em 2012 e 2015

Modalidade	Período	Número de crianças matriculadas para o ano de 2012	Número de crianças matriculadas em 2015	Idade – Resolução n. 11/2009– Autorização de Funcionamento	Idade – Ano de 2015
Berçário	Integral	23	12	De 1 a 11 meses	De 1 a 11 meses
Maternal I	Integral	32	24	De 1 ano e 11 meses a 3 anos	De 1 a 2 anos
Maternal II	Integral	26	25	De 3 anos e um mês a 4 anos	De 2 a 3 anos
Maternal III	Integral	-----	25	-----	De 3 a 4 anos
Jardim I “A”	Matutino	19	14	4 anos	De 4 a 5 anos
Jardim I “B”	Vespertino	25	25	4 anos	De 4 a 5 anos
Jardim II “A”	Matutino	16	-----	5 anos	-----
Jardim II “B”	Vespertino	25	-----	5 anos	-----
Total		166	125		

Fonte: Adaptado de CME e Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, 2011 e 2015.

Analisando a tabela e estabelecendo uma comparação quantitativa em relação ao ano de 2012, notamos que houve uma diminuição considerável na quantidade de crianças matriculadas em 2015. Ainda assim, a creche atende acima da capacidade indicada na modalidade estabelecida para o Proinfância – tipo C, que são 120 crianças. Segundo as normas para as instituições Proinfância – tipo C, a capacidade seria de 60 (sessenta) em período integral ou até 120 (cento e vinte) crianças distribuídas em dois turnos.

Em nossas observações, verificamos que ainda há muita procura por vaga na creche, embora o espaço não tenha condições de atender a um número maior do que o já registrado. Ressaltamos também que o projeto (Proinfância) no município citado, quatro creches menores foram fechadas sem justificativas concretas pelos entrevistados mas sinalizados por economia com funcionários e gastos extras. Isso pode ser um indicativo do motivo pelo qual há uma procura maior por vagas. Esta instituição atende, no momento, 125 (cento e vinte e cinco) crianças.

⁸ Neste trabalho adotamos a terminologia “creche” em conformidade com o termo adotado no município pesquisado. Sem mudanças na nomenclatura após a LDB n. 9394/96.

Os dados da tabela mostram ainda que, mediante o quadro exposto no Parecer Pedagógico n. 009/2011, do Conselho Municipal de Educação, quanto à idade/modalidade há uma disparidade em comparação à 2015, pois, no ano inicial de funcionamento, a creche não atendia a modalidade Maternal III e atendia Jardim II; no momento, atende Maternal III e não atende Jardim II. A creche recebe crianças de aproximadamente 10 (dez) bairros circunvizinhos, acolhendo a comunidade infantil oriunda de famílias de baixa renda, constituídas pelo núcleo familiar com pais, mães e irmãos, avó e netos, somente a mãe e filhos e outros. É pertinente registrar que a cidade de Pires do Rio possui apenas duas creches municipais que atendem as crianças da cidade, o que justifica a variedade de bairros por ela atendidos.

Mensurando a estrutura física e mobiliária da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, obtêm-se as seguintes dimensões:

Quadro 5 – Dimensões físicas das salas na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância

Modalidade	Dimensão	Mobiliário	Banheiro
Berçário	27,74 m ²	17 berços, 2 armários, 1 mesa, 1 filtro de cerâmica, 1 aparelho de TV e 1 DVD, 1 bancada de granito com cuba e torneira.	Medida: 9,12 m ² , com 2 chuveiros, 2 banheiras acopladas à bancada de granito e 1 banheira móvel.
Sala de repouso	10,08 m ²		
Maternal I	33,86 m ²	3 mesas, 1 armário, 1 ventilador, 1 filtro de cerâmica, 1 aparelho de TV, cadeiras próprias para Educação Infantil, 1 bancada de granito com cuba e torneira.	Medida: 14,51 m ² , com sanitários próprios para crianças, 3 lavatórios, 2 chuveiros, 1 suporte para troca de fraldas.
Maternal II	33,86 m ²	1 mesa e cadeira para professora, 6 mesas e cadeiras para as crianças, 1 armário, 1 ventilador, 1 filtro de cerâmica, 1 aparelho de TV, 3 colchões e 1 bancada de granito com cuba e torneira.	-----
Maternal III	30,71 m ²	1 mesa com cadeira para a professora, 25 mesas individuais próprias para a Educação Infantil e cadeiras, 2 armários e quadro negro	-----

(Continua)

(Continuação Quadro 5 – Dimensões físicas das salas na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância)

Modalidade	Dimensão	Mobiliário	Banheiro
Jardim I	33,98 m ²	7 mesas e 25 cadeiras próprias para a Educação Infantil, 1 armário, 1 filtro de plástico, 1 aparelho de TV, 1 aparelho de som, 1 ventilador, 1 quadro negro, 1 bancada com cuba e torneira.	-----
Jardim II Obs.: Menciona-se Jardim II no Relatório prévio para Autorização da creche, mas em 2015 não há turmas desta etapa.	-----	. -----	-----

Fonte: Adaptado de CME, Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, 2015.

Além das salas de cada agrupamento, os banheiros– feminino e masculino–, na área interna da creche, com vasos sanitários e lavatórios estão adequados à educação infantil. A área recreativa da creche, o parque, é bem pequena, com chão de areia e três brinquedos compartilhados pelas crianças, em horários distintos para cada turma.

O pátio interno é coberto, possui bancos extensos de madeira para acomodar as crianças e visitantes da instituição. Tomando a recreação como aspecto essencial para a educação infantil, Lima (1989, p. 72) questiona que:

São espaços para a criança, com a criança ou da criança? É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante, para que ela se aproprie e transforme este espaço através da sua própria ação.

Figura 5 – Vista de dentro para fora do pátio interno da Creche



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 6 – Área interna de recreação da Creche



Fonte: Soares, F. K., 2015.

As considerações deste autor a respeito da construção de um espaço recreativo pensado para estimular a curiosidade, bem como para que a criança transforme o espaço por meio de sua própria ação, nos levam a pensar sobre o espaço observado em nossas pesquisas, tendo sido notado que ele é insuficiente, nesta creche, para atender as necessidades da Educação Infantil.

Figura 7 – Espaço do parque da Creche



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 8 – Parque da Creche



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 9 – Espaço entre parque e área interna da Creche



Fonte: Soares, F. K., 2015.

A seguir, apresentamos as dimensões das salas da creche e as dimensões esperadas pela Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 002, de 28 de agosto de 2003⁹:

Tabela 2 – Dimensão das salas por m²

Modalidade	Dimensão das salas por m²	Metro por criança observando a determinação do CME n. 002, de 28/08/2003	Dimensão esperada pelo número de crianças atendidas em 2015
Berçário	27,74 m ²	1,5	18,4
Maternal I	33,86 m ²	1,5	22,0
Maternal II	33,86 m ²	1,5	22,0
Maternal III	30,71 m ²	1,5	20,0
Jardim I –matutino	33,98 m ²	1,5	22,0
Jardim I –vespertino	33,98 m ²	1,5	22,0

Fonte: Adaptado de CME, Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, 2015.

Ao considerarmos o determinado pela quantidade de crianças matriculadas percebemos que em todas as turmas a quantidade de crianças está além do espaço determinado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 002/2003.

⁹ Dentro do Relatório para Verificação Prévia de Funcionamento não há medidas para o Maternal III. Medição feita no ano de 2015 para análise.

Figura 10 – Sala do Maternal II da Creche



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 11 – Vista da sala com acesso a área externa da sala de aula



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 12 – Vista da área externa da sala de aula



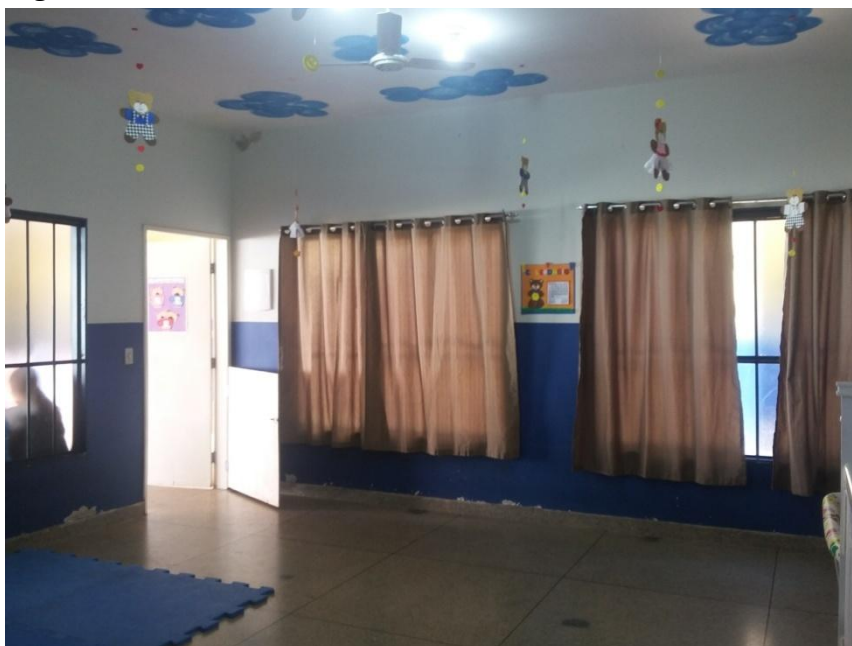
Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 13 – Sala do Jardim I



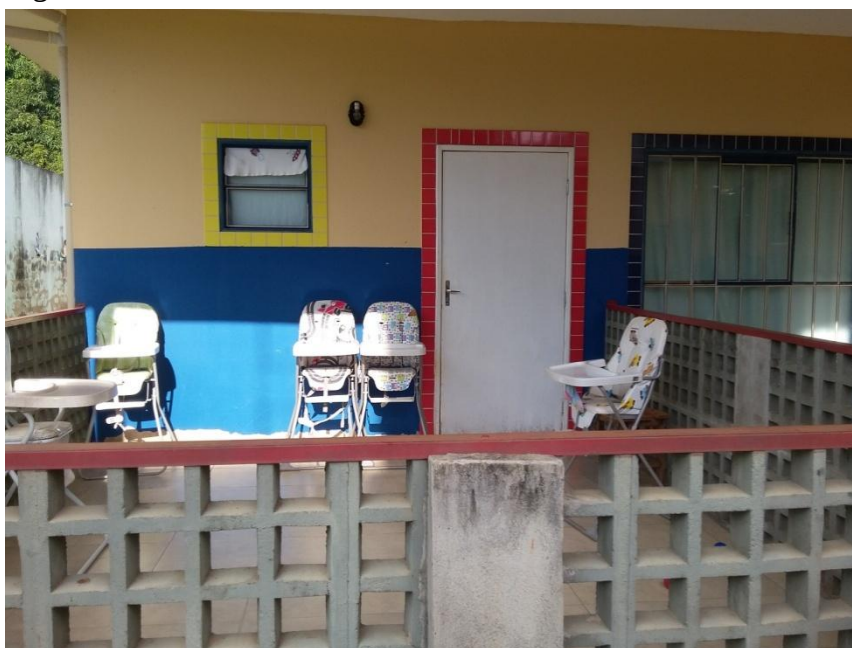
Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 14 – Sala do Maternal I



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 15 – Área externa da sala do Maternal I



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Diante dos dados apresentados na Tabela 2, refletimos sobre o espaço da criança para interagir e se locomover tranquilamente, bem como para o professor realizar situações de aprendizagem, já que a sala de aula é o espaço em que a criança passa a maior parte de seu tempo na creche. Apresentamos a dimensão das salas por crianças pautados na Resolução n. 002/2003, do Conselho Municipal de Educação, em seu artigo 21, item III:

Artigo 21:

O espaço físico escolar deve atender às diferentes funções da Instituição de Educação Infantil e conter uma estrutura básica que contemple:

[...]

III – salas para atividades das crianças, com visão para o ambiente externo, mobiliário e equipamentos adequados que permitam variar sua disposição, respeitando a metragem de 1,50 m² por criança atendida. (CME, Resolução n. 002, de 28 de agosto de 2003, p. 7).

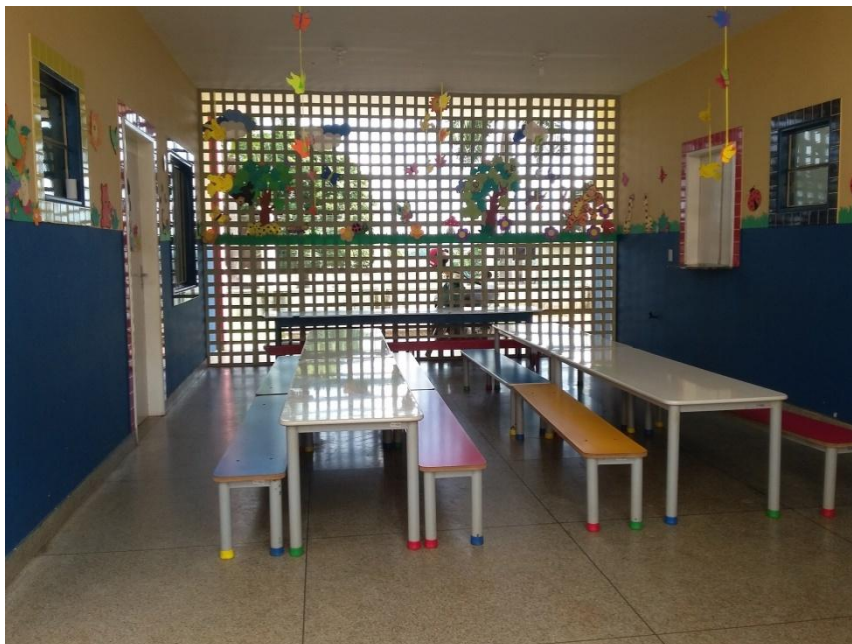
Pelas observações na creche, notamos um lugar arejado, com salas de aula espaçosas, com exceção do parquinho. Contudo, devido ao número de crianças a sala se torna pequena, pois não há espaço para a locomoção livre de crianças e profissionais que ali trabalham.

Figura 16 – Área da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade - Proinfância



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Figura 17 – Espaço para refeições da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância



Fonte: Soares, F. K., 2015.

Conforme o Relatório de Verificação para Autorização de Funcionamento da creche pesquisada, Processo n. 011/2011, a organização documental das crianças na secretaria segue um padrão estabelecido: certidão de nascimento, documento dos pais, comprovante de endereço, cartão de vacina, cartão bolsa família, declaração de trabalho da mãe para a Creche e o Maternal. No que se refere ao cumprimento do calendário escolar, bem como à base curricular para a educação infantil, eles são estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Pires do Rio-GO.

Em relação às questões pedagógicas, vimos que o planejamento é feito mensalmente e cada professora segue uma dinâmica particular conforme o agrupamento em que atua, sob a orientação da coordenadora pedagógica.

O Processo CME n. 011, de 22 de dezembro de 2011, que concede a Autorização de Funcionamento da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância por quatro anos, período de janeiro de 2012 a janeiro de 2016, foi deferida mediante o compromisso de ajustar pendências estruturais básicas da creche, a fim de prezar pela segurança, pelo conforto e pelo bem-estar das crianças e servidores, bem como no que diz respeito à quantidade e à especialidade dos profissionais que ali trabalham.

Uma das reivindicações dos Conselheiros do CME refere-se à criação de brinquedoteca e biblioteca, uma vez que a creche não possui esses espaços e, segundo a Resolução – CME n. 003, de 16 de setembro de 2003, em seu artigo 7:

Artigo 7:

As Unidades Escolares das diferentes redes jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação devem atender as exigências contidas na Lei nº 9.394/96, quanto à: limitação do número de alunos por sala de aula, biblioteca, áreas para esportes e desenvolvimento de atividades artísticas e culturais e capacitação de docente. (CME, Resolução n. 003, de 16 de setembro de 2003, p. 3).

Como já dito anteriormente, em busca de examinar as concepções das profissionais da educação quanto à diversidade na Educação Infantil da rede municipal de Pires do Rio-GO, especialmente na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, analisamos os seguintes documentos: Resoluções do CME n. 001, de 25 de junho de 2003, n.002, de 28 de agosto de 2003, e n. 003, de 16 de setembro de 2003, bem como o Parecer do Departamento Pedagógico do CME n. 009/2011, que autoriza o funcionamento dessa instituição.

A Resolução CME n. 001, de 25 de junho de 2003, estabelece normas para autorizar o funcionamento das instituições do sistema municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental. Dos 16 artigos, somente o artigo 5, inciso I, menciona a diversidade inclusiva:

Artigo 5– O prédio da Instituição deverá adequar-se ao fim a que se destina e atender, no que couber, às normas e especificações que regem a matéria, inclusive as definidas no Código de Obras e Edificações do Município.

Inciso 1 – O imóvel deverá apresentar condições internas e externas adequadas, tanto de localização, acesso, conservação, segurança, salubridade, aeração, higiene, sonorização, iluminação natural artificial, insolação, como também **possibilitar meios para a locomoção de pessoas com necessidades educacionais especiais**. (Resolução CME n. 001/2003, p. 4, grifo nosso).

Essa resolução esclarece a necessidade de adequar o espaço físico para a locomoção e o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, mas não atenta para as questões pedagógicas. Essa despreocupação em relação à aprendizagem das crianças com necessidades especiais também foi percebida por nós durante a pesquisa. Vimos que as profissionais, tanto nas observações quanto nas entrevistas, fazem o que está ao alcance em prol da melhoria no atendimento dessas crianças.

Notamos, durante as observações, que, embora exista uma adequação parcial do ambiente físico, ainda não foram realizadas ações que viabilizem alguns recursos que atenda às necessidades para o atendimento especializado às crianças com necessidades especiais, como brinquedos, cadeira de rodas, mesinha própria a sua necessidade. Conforme consta no inciso 4 da Resolução CME n.001/2003: “A escolha do mobiliário e equipamentos deverá

atender aos princípios de durabilidade, funcionalidade e estética, possibilitando ambiente agradável, acolhedor e seguro” (p. 4).

Verificando o trato à diversidade na Resolução CME n. 002, de 28 de agosto de 2003, que “fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino”, destacamos alguns inscritos entre os 32 artigos.

No artigo 4, ao mencionar o oferecimento da Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes e pré-escolas, registra-se, no inciso III: “As crianças com necessidades educacionais especiais são atendidas, preferencialmente, na rede regular de creches e pré-escolas, respeitado o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos” (p. 2).

Das 125 crianças atendidas pela instituição, apenas duas delas apresentam laudos que garantem o atendimento especializado: a criança citada na pesquisa, autista, e uma criança com deficiência física, no berçário. Observamos que a última criança, mesmo estando em idade apropriada, não avança para outra turma por não ter condições de acompanhamento, pois sua deficiência requer muito cuidado.

Em relação à quantidade de crianças e profissionais da educação, o artigo 13, inciso III, determina: “Deve ser assegurada a presença de um agente educativo a cada grupo que tenha aluno com necessidades educacionais especiais” (p. 5). Já sobre a acessibilidade, o artigo 20, inciso III, afirma:

O acesso à entrada principal da creche ou imóvel escolar, que apresentar desnível em relação à rua, deve ser feito por intermédio de rampa, a fim de se permitir o tráfego de carrinhos de crianças, inclusive a circulação das pessoas com necessidades educacionais especiais. (CME, Resolução n. 002, de 28 de agosto de 2003, p. 6).

O documento analisado trata a diversidade somente em relação ao atendimento de crianças com alguma deficiência. No entanto, o olhar que devemos contemplar quanto a diversidade vai além das questões físicas, abrangendo o respeito às diferenças, sejam elas de idade, classe social, religião, sexo, gênero, entre outros.

Assim, a interpretação de diversidade compõe-se, no artigo 14 da Resolução CME n. 002/2003, ao relatar que as instituições de ensino que mantêm creches e pré-escolas devem indicar grupos de crianças por idade. Portanto, no inciso III, vislumbramos a diversidade ao registrar: “O contato com as crianças de diferentes faixas etárias deve ser previsto em projetos educativos que propiciem, em dado momento, a interação entre os diferentes agrupamentos” (p. 5).

Acreditamos que a diversidade se faz mediante diferentes agrupamentos, em distintos contextos e realidades, desde crianças. Segundo Sasaki (1997, p. 41):

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Na Resolução CME n. 003, de 16 de setembro de 2003, que “fixa normas para Renovação de Reconhecimento de Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionados ao Sistema Municipal de Ensino”, não há nenhum artigo que se vincule à questão da diversidade.

Ao verificar o Parecer do Departamento Pedagógico do CME n. 009/2011, o qual autoriza o funcionamento da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, nota-se que a instituição dispõe de crianças com necessidades educacionais especiais e se cumprem os requisitos necessários, como uma professora de apoio.

3.3 Projeto Político Pedagógico (2012-2016): uma análise da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância

Com o intuito de conhecer os preceitos educacionais da creche, iniciamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento em que devem constar todas as ações, os projetos e os objetivos relacionados ao funcionamento da instituição. Nele buscamos identificar: a definição de educação infantil, as finalidades da proposta pedagógica da creche, a quantidade de crianças e profissionais da educação habilitados para a Educação Infantil e, especialmente, quais aspectos da diversidade estão contidos na creche pesquisada.

Ao iniciarmos este trabalho, deparamo-nos com uma proposta pedagógica que indica conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao conceituar o Projeto Político Pedagógico, Veiga (2001) destaca que ele representa uma das possibilidades para que o planejamento de fato ocorra. Já Vasconcelos (2008) acrescenta que consiste em um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar

os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. No entanto, o interesse em analisá-lo se faz em identificar se as propostas da creche mensuram a diversidade além da educação especial.

O PPP (2012-2016, p.1) da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância menciona “o atendimento das necessidades básicas de educação, afeto e socialização, numa ação complementar à educação familiar e da comunidade”.

Conforme esse documento, a metodologia de ensino utilizada é a socioconstrutivista¹⁰, com a intenção de levar a criança a construir seu próprio conhecimento, ampliando a capacidade de descobrir e construir conhecimentos de forma dinâmica. Percebemos a incoerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

No que se refere aos princípios filosóficos da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, o PPP considera a infância uma fase natural de pensamento egocêntrico, na qual o mundo é a extensão de si mesmo. A função dos educadores e dos corresponsáveis é dar condições para que a escola seja:

Um espaço lúdico de aprendizagem, de forma a ampliar as experiências, valorizar a iniciativa e curiosidade, contribuindo para a construção do conhecimento, aquisição de hábitos e atitudes que levem à formação de cidadãos autônomos, criativos, éticos, críticos e reflexivos, conscientes de suas responsabilidades na construção de um mundo mais justo, democrático, auto-sustentável e feliz. (PPP Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, 2012, p. 5).

Parte da organização curricular da creche pesquisada vislumbra a criança como sujeito singular e histórico, cujo espaço permite à criança:

- ✓ Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão;
- ✓ Solucionar problemas por conta própria, adotando formas mais complexas de raciocínio;
- ✓ Agir com responsabilidade crescente em sua relação com o meio ambiente físico e social;
- ✓ Desenvolver a capacidade de analisar criticamente sua própria atuação com a dos demais nas diversas situações. (PPP Creche Luara Sisterolli de Andrade Carvalho-Proinfância, 2012, p. 6).

¹⁰ O socioconstrutivismo foi desenvolvido a partir dos estudos de Vigotsky e busca a interação social e a informação linguística para a construção do conhecimento pela mediação do educador, levando em consideração o que a criança traz com ela de conhecimento e a realidade.

O PPP afirma, em sua organização curricular, que o trabalho da creche visa à cidadania e busca a democratização do saber, levando em consideração a bagagem que a criança traz e espera ampliá-lo e sistematizá-lo facilitando o acesso às culturas brasileiras.

Em relação à metodologia utilizada pela instituição, o PPP considera que a criatividade e a curiosidade são geradoras de conhecimentos e os fatos e as situações cotidianas servem como impulso para descobertas, enfatizando que a proposta pedagógica da creche é subsidiada pelo socioconstrutivismo, por meio do qual a criança é levada a caminhos de descoberta da aprendizagem como protagonista dessa construção.

O planejamento das atividades, segundo o PPP, obedece à questão da idade das crianças e seu desenvolvimento, bem como linguagem e formação de hábitos.

Quadro 6 – Planejamento de atividades para a Educação Infantil

Turma	Faixa Etária	Roteiro de atividades
Creche	0 a 3 anos	Desenvolvimento da linguagem e formação de hábitos. Atividades de estimulação, socialização, recreação, contação de histórias e exploração do ambiente.
Pré-Escola	4 a 6 anos	Construção da identidade, socialização e leitura e escrita, buscando o desenvolvimento da autoestima, do conhecimento de si mesmo, das atitudes, do convívio social, da capacidade de expressão, bem como o despertar pela leitura, escrita e numeração.

Fonte: Adaptado de PPP Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade- Proinfância (2012, p. 9-10).

Apesar de o PPP apregoar que há estimulação das crianças ao desenvolvimento, identificamos, em entrevista realizada com a diretora da creche (G1), uma contradição. A entrevistada relatou que uma das fragilidades do berçário deve-se à ausência de estimulação das crianças (bebê), de atividades dirigidas e lúdicas:

Eu sinto que falta um trabalho específico para as crianças do berçário. Falta estimulação para com as crianças. Os momentos interativos acontecem quando as alunas do curso de Pedagogia vem fazer estágio aqui e aplicam projetos. (G1).¹¹

Outras formas de interação com outras crianças se dá quando as estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Pires do Rio desenvolvem projetos na instituição.

¹¹ Entrevistas realizadas pela pesquisadora em 18.06.2015 e 31.10.2015.

No que se refere aos Parâmetros para a Formação de Grupos, o PPP descreve a relação de crianças por profissionais da educação infantil, sob a orientação da Resolução do CME n.002, de 28 de agosto de 2003:

Quadro 7 – Quantidade e Profissionais por Crianças – Resolução do CME n. 002, de 28 de agosto de 2003

Faixa etária	Quantidade de crianças	Profissionais da educação
0 a 2 anos	No máximo 10 crianças	1 Profissional da educação e 1 agente educativo
2 a 3 anos	No máximo 15 crianças	1 Profissional da educação e 1 agente educativo
4 a 6 anos	No máximo 25 crianças	1 Profissional da educação e 1 agente educativo

Fonte: PPP Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância (2012, p. 11).

Diante deste quadro, em que podemos visualizar o ideal em relação ao atendimento de crianças de acordo com o CME e em consonância com o PPP, retomamos a questão da quantidade elevada de crianças matriculadas no ano de 2015:

Quadro 8 – Quantidade de crianças e profissionais da educação/ quantidade de profissionais da educação esperados

Modalidade	Quantidade de crianças – 2015	Quantidade de profissionais da educação – 2015 por turno	Quantidade de profissionais da educação esperados – 2015, conforme determinação do CME
Berçário 1 a 11 meses	12	1 profissional de educação e 1 agente educativo	2 profissionais de educação e 2 agentes educativos
Maternal I 1 ano a 2 anos	24	1 profissional de educação e 1 agente educativo	2 profissionais de educação e 2 agentes educativos
Maternal II 2 a 3 anos	25	1 profissional de educação e 1 agente educativo	2 profissionais de educação e 2 agentes educativos
Maternal III 3 a 4 anos	25	1 profissional de educação e 1 agente educativo	2 profissionais de educação e 2 agentes educativos
Jardim I-matutino 4 a 5 anos	14	1 profissional de educação e 1 professora de apoio	1 profissional de educação e 1 agente educativo
Jardim I-vespertino	25	1 profissional de educação	1 profissional de educação e 1 agente educativo

Fonte: PPP Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância (2012, p. 11).

O Quadro 8 aponta para um déficit em relação ao número de profissionais para atender às crianças matriculadas na creche, demonstrando uma contradição em relação à Resolução n. 003/2013, ao mesmo tempo em que atende às crianças aumenta o trabalho e a responsabilidade do profissional atuante.

Kramer (2006), em uma pesquisa a respeito da gestão de políticas educacionais na educação infantil, alerta para a questão da identidade profissional e mostra que há certa rejeição dos profissionais a trabalharem em creches. Por meio da análise das entrevistas realizadas, a autora mostrou que os professores preferem trabalhar no ensino fundamental, aparecendo a educação infantil como segunda opção. Um dos aspectos que geram essa preferência se relaciona ao que afirmamos no parágrafo anterior, muitas responsabilidades e uma carga excessiva de trabalho, pois a criança de creche é totalmente dependente de um adulto, sendo a quantidade de adultos (professores) insuficiente para a quantidade matriculada, número que geralmente extrapola a capacidade máxima.

A LDB n. 9.394/1996 afirma, sobre os profissionais da educação, que:

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, p. 35-36).

Retomando o PPP, compõem o quadro de funcionários da Creche Municipal Luara Sisterolli de Andrade Carvalho-Proinfância, em 2015:

Quadro 9 – Quadro de funcionários da Creche Municipal Luara Sisterolli de Andrade Carvalho-Proinfância (2015)

Função	Quantidade
Diretora	1
Secretária	1
Coordenadora Pedagógica	2
Auxiliar de Coordenação	1
Profissionais da Educação	10
Agentes de Educação	14
Professora de Apoio	1
Serviços Gerais	13

Fonte: Adaptado de Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade- Proinfância (2015).

Chama a atenção no município, especialmente no espaço institucional pesquisado, que a maioria dos profissionais da educação e servidores está trabalhando como “comissionada” pelo órgão público. Ademais, os poucos concursados em outras áreas que não a educação estão em desvio de função. Tal fato nos remete à Nóvoa (1995, p. 14) ao retratar o passado e o presente quanto à formação profissional: “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

O autor ressalta que em grande parte dos municípios brasileiros a efetivação de profissionais na educação é um problema, e no município de Pires do Rio isso não é diferente. Observamos que desde 2003 não acontece concurso público para a educação. No tocante ao assunto, no dia 06 de maio de 2015, em uma audiência pública para apresentação do Plano Municipal de Educação da cidade de Pires do Rio, foi exposto, pelo secretário de educação do município, que a partir da sua aprovação, até completar 1 (um) ano, deverá acontecer concurso público no município, cobrança feita pelos profissionais que estavam presentes na audiência. Em relação à questão tratada, Kramer (2006, p. 809) reitera:

O fato de que o ingresso nas redes municipais se dá, comumente, como professor do ensino fundamental, sendo poucos os concursos específicos para professores de educação infantil. De competência dos municípios, tal situação provavelmente sofrerá mudanças nos próximos anos. A formação nos cursos de pedagogia não resolve esta questão e uma ampla esfera de negociação precisará ser aberta com as redes para que os concursos (para professor de educação infantil e ensino fundamental) aceitem egressos da pedagogia.

Ao refletirmos sobre a efetivação dos profissionais da educação, a entrevistada G1¹², mencionou que o município (especialmente a pasta da Educação) não oferece formação continuada para os professores. Sobre esse assunto, Kramer (2006, p. 805) afirma que:

Resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos.

Os apontamentos de Kramer (2006) nos levam a perceber que há uma contradição entre a LDB e a prática realizada nos municípios, que se reflete no depoimento da gestora entrevistada do município de Pires do Rio. A autora evidencia o desafio de ser professora da educação infantil, especialmente para os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, tendo em vista a despreocupação com a formação destes.

A seguir, pontuamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 estabelece o direito à formação continuada:

TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

Art. 62.[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Enfatizamos a garantia das instituições de ensino para a formação continuada de seus profissionais a fim de aliar a teoria à prática docente, critério este que faz da educação um processo reflexivo transformando o exercício da profissão.

No PPP da creche pesquisada, o item “avaliação”, institui, a observação e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivo, motor e social, sem o objetivo de promoção, sendo os resultados registrados em relatórios e entregues aos responsáveis ao final de cada semestre.

Em face de todas as observações do PPP da creche pesquisada, retomamos nosso propósito de verificar em que momento a diversidade se estabelece no documento.

¹² Entrevista realizada pela pesquisadora no dia 31.07.2015.

Baseando-nos na análise geral desse documento, a diversidade na proposta pedagógica pretende promover:

- ✓ A capacidade de utilizar as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo de maneira crítica e criativa;
- ✓ O desenvolvimento da capacidade de construir novos conhecimentos e novas formas e interferir na realidade;
- ✓ O exercício da cidadania, a participação social e política e a transformação crítica, criativa e ética da realidade social. (PPP Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade, 2012, p. 4).

Verificamos que o atendimento à diversidade está implícito na construção da aprendizagem por meio de uma educação pautada no respeito às múltiplas linguagens, no estímulo ao exercício da cidadania, na criticidade, na socialização e na construção de novos conhecimentos. O terceiro item registrado chama a atenção e nos faz refletir sobre se a criança de creche consegue desenvolver todas essas intenções: “O exercício da cidadania, a participação social e política e a transformação crítica, criativa e ética da realidade social”.

No tocante à inclusão, dentro da diversidade, o PPP afirma em um item específico que:

Inclusão na Educação Infantil

A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social. A inclusão precisa ser atendida como o espelho na educação, um direito adquirido, que consiste em oferecer uma formação que acompanhe o aprendizado regular, estabelecendo políticas claras e garantias de condições para que elas sejam implementadas. (PPP Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade, 2012, p. 14).

O texto supracitado reflete a respeito da necessidade da implementação de políticas para garantia de atendimento à educação especial, no entanto, não elucida sobre as ações da escola a este respeito.

Imbernón (2000, p. 87) afirma que a instituição de ensino deve ter vários propósitos para considerar a diversidade, como participação, envolvimento, compromisso de diferentes autores: “[...] é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar a participação e a autonomia”.

Após analisar o PPP da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, notamos que o documento não faz muitas referências ao atendimento especializado às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, estando a diversidade implícita apenas na questão da formação para a cidadania, para o respeito às diversas formas de linguagens utilizadas.

Dessa forma, nossa pesquisa apresenta o resultado das observações em busca de concepções dos profissionais da educação sobre a diversidade, realizadas na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância.

3.4 Analisando a diversidade expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) a partir da concepção dos sujeitos entrevistados

A formação profissional requer conhecimentos que vão além dos conteúdos, pois acolher a diversidade ainda é uma tarefa complexa e desafiadora, uma vez que requer de seus atores muito mais do que conhecimento de currículos e práticas, é necessária uma postura de atendimento e respeito às diferenças, além de reconhecer-se como partícipes nos espaços internos e externos de desenvolvimento humano e cultural.

Nesse sentido, buscamos identificar, por entrevistas semiestruturadas, as concepções de profissionais da educação, agentes educativos e gestores da educação infantil a respeito dos conceitos primordiais que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), como: criança, educação infantil, currículo e proposta pedagógica na creche pesquisada, considerando a diversidade na educação infantil, fato este inovador em um documento da e para a Educação Infantil.

Para analisar a diversidade na Educação Infantil da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, valem-nos de pontuar alguns conceitos guiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) sobre a metodologia adotada em entrevistas semiestruturadas concedidas pelas profissionais da Educação Infantil em Pires do Rio-GO, especialmente pelas profissionais da creche em evidência.

As DCNEI (BRASIL, 2009) definem Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12).

As DCNEI (BRASIL, 2009) evidenciam o período, o espaço institucional, a jornada e o critério de educação sob os quais a Educação Infantil se estabelece, uma ótica construída ao longo dos séculos, conforme detalhado nesta pesquisa desde o Capítulo 1, que avançou para as políticas públicas no Capítulo 2, findando em um documento de grande relevância para a Educação Infantil, princípio da educação no país.

3.4.1 Concepção de infância e criança das profissionais da Educação Infantil de Pires do Rio-GO

Os conceitos de criança e infância apresentados pelas profissionais entrevistadas nos remetem à linha histórica da infância traçada por nós no Capítulo 1 desta pesquisa.

Buscamos, inicialmente, esclarecer o que se entende por Educação Infantil. Uma das profissionais da educação relatou:

O sentimento de infância, as ideias de infância, a representação de infância, todos esses fenômenos psicossociais surgiram na civilização muito vagarosamente e ligado a motivos os mais surpreendentes. A visão sobre a infância, como um período específico pela qual todos passam, é uma construção definida na atualidade. A questão de que todos os indivíduos nascem e serão crianças até um determinado período, independente da condição vivida é inegável. (G5).¹³

Dentre as respostas das profissionais da educação, a que se destaca e resume as outras foi a da gestora 5, que se aproxima ao conceito atual: uma infância de sonhos, brincadeiras e naturalidade de ser criança, justapondo criança, infância e educação infantil.

Kramer (1986, p. 79) afirma que “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]”.

Mediante entrevistas semiestruturadas feitas com profissionais da Educação Infantil na creche pesquisada e com a gestão da Educação Infantil no município de Pires do Rio-GO, as considerações sobre “ser criança” foram diversas:

Uma criança é um ser humano que ainda não chegou à fase da puberdade. É, portanto, uma pessoa que está na infância e que ainda tem poucos anos de vida. No seu sentido mais amplo, a infância abarca todas as idades da criança: desde que é um recém-nascido até a pré-adolescência, passando pela fase de bebê e de infância média. (G5).

¹³ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015

Ser criança é ter na cabeça fantasia nos olhos, o brilho da poesia, no corpo o movimento e a música. É ter curiosidade, é fazer muitas perguntas. É transformar e ser transformada por meios de brincadeiras e de suas infinitas possibilidades de criação, invenção e aprendizagens. (G4).¹⁴

Ser criança é olhar sem ver o perigo, é sorrir e fazer sorrir, é chorar sem saber o porquê. (D2).¹⁵

Viver o mundo cheio de fantasias e faz de conta. (D3).¹⁶

Pelas falas transcritas percebemos que as concepções de criança são expressas como uma fase da vida no qual a ingenuidade, a imaginação e a curiosidade prevalecem no comportamento do ser em formação. A perfeição ali existe. No Capítulo 1, discutimos a criança como ingênua e inocente, assim vista até o século XIV, ideia desenvolvida na modernidade, estando imersa em uma fase da ternura, da inocência, uma fase feliz da vida, que se configurava em imagens e escritos bíblicos. Ariès (1981) postulava essa etapa como “sentimento de infância”, época do “paparico” e do “apego”, visão compartilhada pelas entrevistadas.

Já as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12) descrevem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos 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.

Como descrito, atribui-se às crianças o brincar, como sinônimo de diversão, imaginação e liberdade. Para tanto Piaget (1978, p. 76), afirma que:

[...]está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão.

Em Kishimoto (2004, p. 63), o brincar para a criança é assim: “a compreensão das brincadeiras e recuperação do sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e seu espaço”.

De maneira unânime, a concepção de criança e infância das profissionais da educação pesquisadas flui em uma única direção: a criança é um ser em formação que brinca, fantasia,

¹⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

¹⁵ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

¹⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

observa, cria e recria espontaneamente, em um período de descobertas e vivências com a participação de adultos.

O conceito de infância vem se construindo desde o século XVII, tendo cada período suas características próprias. Sobre esse assunto, Kramer (1984, p. 244) expõe que:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Diante das concepções apresentadas pelas profissionais da educação, principalmente da definição de infância como a “fase dos encantos”, nos decepciona ouvirmos histórias de sofrimento, de ausência de genitores na criação e da falta de vivências, produzindo culturas e valores tão perto da nossa realidade. Isso nos leva a refletir sobre a infância que as crianças estão vivendo atualmente já que passam a maior parte do dia na instituição.

Como a infância, o conceito de Educação Infantil passou por transformações ao longo do tempo. Em termos legais, somente a partir da Constituição de 1988 consolidou-se o que determinamos hoje como Educação Infantil, ou seja, instituições educacionais que educam e cuidam, com o propósito de resguardar o sentido de ser criança.

3.4.2 Conhecimento da legislação e políticas públicas por parte das profissionais da Educação Infantil

Uma das questões levantadas durante as entrevistas diz respeito ao conhecimento que as entrevistadas tinham de documentos e políticas públicas que enfatizam a educação. Para tanto, evidenciamos uma afirmação de Rua (2012, p. 1) que expressa a diversidade sob o olhar das políticas públicas na sociedade:

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional, etc.), como também possuem idéias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência.

Enfatizamos que as políticas públicas se fizeram democraticamente e foram conduzidas por decisões e ações de um povo para um povo, que se constitui na diversidade e possui

diferentes características. Afirmamos, assim, que a diversidade sempre esteve na sociedade, mas necessitou das políticas públicas para legitimar-se em todos os campos: sociais e culturais, especialmente no campo educacional, incluindo, flexibilizando e adaptando as diferenças do indivíduo.

As políticas públicas estabeleceram uma ação política em prol de um indivíduo, uma sociedade, um país, ou seja, do menor para o maior. Dessa forma, inquirimos as profissionais da educação para sabermos qual a concepção de criança apresentada por uma política pública, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

Para Vygotsky, a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas. (G5).¹⁷

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação, Política Nacional pelo o Direito das Crianças de Zero a Seis anos, Concepção de Conhecimento e da função docente nos documentos oficiais do Ministério da Educação. (G4).¹⁸

A primeira profissional da educação entrevistada utilizou uma fala de Vygotsky que defende o meio em que criança está inserida como fator preponderante para o desenvolvimento e o aprendizado, desde a interação à fala da criança. Em relação à questão da espontaneidade, citada por um dos entrevistados, entendemos que se trata do que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal: a criança passa por um estado de desenvolvimento real e, com ajuda de um mediador, para a desenvolver seu potencial. Assim, todas as descobertas seguem esse ciclo. A segunda resposta cita documentos que dizem respeito a crianças, mas sem referir-se à inserção destas e de seus conceitos constitutivos.

Quando questionadas sobre o conhecimento que tem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), na maioria das entrevistas houve um silêncio imediato. Em seguida, algumas entrevistadas afirmaram não conhecê-las, outras disseram que já fizeram a leitura durante a graduação, outras citaram a “Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e, por fim, uma citou trecho do documento (BRASIL, 2009, p. 11):

¹⁷ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

¹⁸ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

Para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (G4).¹⁹

Outro ponto de interesse da nossa pesquisa centrou-se em identificar, nas respostas das entrevistadas, se o trabalho realizado por elas está pautado nas DCNEI (BRASIL, 2009) e em quais aspectos. Das 20 entrevistadas, 12 responderam “não”; outras 07 que de certa forma as praticam no dia a dia, mas não as nomeiam, apesar de identificá-las como sendo as próprias DCNEI (BRASIL, 2009); por fim, uma citou um trecho sobre os objetivos presentes nas Diretrizes (BRASIL, 2009): “No cuidar como atividade ligada ao corpo e o educar como experiência de promoção intelectual” (D7).²⁰

Chamou-nos a atenção uma resposta dada pela profissional da educação: “Na verdade eu já tinha conhecimento desse documento, gostei de vê-lo aqui, pois sei que para muitos este ainda não havia chegado. Mas daí a ser respeitado e cumprido falta muito” (G4).²¹

Essas respostas nos levaram a refletir em relação ao conhecimento de leis e documentos que deveriam orientar o trabalho na Educação Infantil. Vimos que, embora os profissionais se vejam na condição de quem busca atuar de acordo com os documentos, têm consciência de que os desconhecem.

Os relatos dos sujeitos entrevistados nos permitem inferir o déficit de documentos em relação aos conhecimentos atualizados sobre a Educação Infantil, área em que atuam diariamente. Não julgamos o preparo para atuar nessa etapa, mas questionamos o não conhecimento de políticas públicas educacionais.

3.4.3 Currículo na Educação Infantil: o que relatam as profissionais da educação

Conduzindo as temáticas apresentadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009), questionamos em relação ao currículo das instituições de Educação Infantil, conforme o documento citado, para o qual “currículo” é um

[c]onjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o

¹⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

²⁰ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

²¹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12).

Sobre esse assunto, as respostas que consideramos nas entrevistas foram:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe em foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. **Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.** (G5, grifos nossos).²²

Para a Educação Infantil, **currículo é o conjunto sistematizado de práticas culturais** na qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem para patrimônio cultural artístico, científico e tecnológico. (G4, grifos nossos).²³

Podemos observar que sobressai, na fala das profissionais da educação, que o currículo para a Educação Infantil se faz na articulação entre teoria e prática de ações experienciais entre os saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados da instituição de ensino, levando em consideração a cultura particular destas.

Nesse sentido, acreditamos que, na construção curricular, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser pautadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009), respeitando três princípios, além da função sociopolítica e pedagógica:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

Ao analisar as respostas das profissionais pesquisadas, os três princípios em funções sociopolítica e pedagógica são citados de forma aleatória em diferentes questionamentos, e não em um discurso uniforme.

Para Tanto, Zilma Oliveira (2010) faz uma análise quanto ao currículo nos últimos vinte anos:

²² Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

²³ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

Por sua vez, nos últimos 20 anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Em relação à construção do currículo, questionamos as profissionais entrevistadas sobre como são feitas as integrações entre os eixos norteadores do currículo para as crianças; sobre os quais obtivemos as seguintes respostas:

Procuro envolver meus alunos com momentos de brincadeiras e histórias. (D3).

São feitas por meio de dinâmicas e com incentivos. (D2).

Proporcionamos na medida do possível integrar conhecimentos diários com brincadeiras. (D5).²⁴

As repostas supracitadas nos mostram que não há uma articulação programada no sentido de integrar os eixos norteadores.

Outra resposta que destacamos foi:

Promover o conhecimento de si e do mundo, favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitar as crianças experiências de narrativas, recriar contextos significativos, ampliar a confiança, incentivar curiosidade, promover a interação. (G4).²⁵

Diante disso, interceptamos a entrevistada perguntando como as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos têm condições de recriar contextos significativos e experiências narrativas; foi respondido que, por meio da imitação, as crianças conseguem realizar essas experiências. A profissional (D7) acrescenta: “Eu conto as historinhas para minhas crianças paramentada com vestimentas e elas vão construindo a narrativa. É uma forma de elas interagirem através do lúdico”.²⁶

²⁴ Entrevistas realizadas pela pesquisadora em 18.06.2015.

²⁵ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

²⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

Outra resposta que destacamos foi:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia e aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo e sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade. (G5).²⁷

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, assim nomeado pela Secretaria Municipal de Educação de Pires do Rio-GO, estabelece, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), um único objetivo, que engloba a criança:

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 a interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18).

No que se refere aos princípios e às funções sociopolíticas e pedagógicas, questionamos de que maneira eles são desenvolvidos no trabalho diário desde o ato de planejar. Uma das profissionais entrevistadas destacou que seu trabalho é conduzido “respeitando o meio ambiente, as culturas diferenciadas, direito de cidadania, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão” (G4). Já D3 afirmou que “a educação infantil vive um intenso processo de revisão e concepção sobre a educação infantil, com isso procuram sempre estabelecer práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças”. Por sua vez, a professora (D1) salientou que “a instituição, os profissionais que ali atuam fazem mais que a função sociopolítica, o que não concordo”. Outra professora considerou que “Tem crianças que no final do dia quando os pais vêm buscar não quer ir embora. Vejo que fazemos o papel de cuidar e educar” (D10).²⁸

Acreditamos que o currículo das instituições, a partir das DCNEI (BRASIL, 2009), renovou a forma de conduzir o planejamento, indo além dos conteúdos determinados em um

²⁷ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

²⁸ Entrevistas realizadas pela pesquisadora em 18/06/2015 e 15/06/2015.

ciclo anual. Isso significa compor-se de outras temáticas da realidade, de forma a gerar conhecimento, respeitando o ser criança e suas particularidades.

Em relação aos conhecimentos individuais que as crianças trazem para os espaços institucionais não domésticos, bem como de que maneira é conduzida a prática desses saberes, se eles são considerados e respeitados, enfatizamos as seguintes respostas:

Sim. Através de roda de conversa. Informalmente as crianças podem contar suas experiências fora da escola. (D2).²⁹

Na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade constitucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas. (G4).³⁰

Outra profissional entrevistada (G1) mencionou que, em palestra assistida por ela em determinada ocasião, a palestrante chamou a atenção para que os profissionais da educação perguntassem e estivessem atentos ao que a criança gosta, pois a instituição escolar é a segunda casa dela devido ao tempo em que passa nela.

As crianças, por meio das interações, conseguem manifestar seus anseios e conduzir sua forma particular de desenvolver seus conhecimentos mediante as estratégias utilizadas pelo profissional da educação. Nesse sentido, Winnicott (1982, p. 224) considera a importância dos profissionais da educação infantil:

A professora desempenha uma função essencial nessas atividades, ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento das mesmas, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo.

Avançando as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em sua proposta pedagógica denotamos a organização de espaço, tempo e materiais que assegurem às crianças:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

²⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

³⁰ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2009, p. 19).

As informações supracitadas merecem atenção quanto ao cuidado e à exploração de saberes e espaços no processo educativo, bem como a exploração dos espaços internos e externos da creche, a acessibilidade para as crianças com necessidades especiais de atendimento e a apropriação de diferentes culturas e contextos históricos por elas. Fazendo alusão ao trabalho de Barbosa e Horn (2001, p. 67) sobre a organização do espaço e tempo, relatamos:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Ao expormos sobre o currículo e os espaços na instituição de Educação Infantil, concordamos que a proposta pedagógica está envolta em brincadeiras e interações, conforme especificamos ao apresentar as DCNEI (BRASIL, 2009). O desenvolvimento da criança nessa etapa de educação se estabelece na junção de atividades que vislumbrem o tempo maturacional de cada criança.

3.4.4 A concepção da diversidade na instituição de Educação Infantil da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância

Questionadas a respeito da interação das crianças com outras de diferentes idades, os depoimentos das profissionais da educação apontam para uma interação espontânea, sem que haja a participação dos educadores nesta ação: “As crianças cuidam umas das outras. As que vêm de Kombi, as mais velhas levam as mais novas para sua sala...chegam na porta da sala perguntam se elas estão bem, se choraram [...]” (D5).³¹

Outra profissional acrescenta: “[...] e contam para os pais/responsáveis o que ela fez na creche [...] se chorou, teimou [...]” (D11).³²

No que se refere à educação para a diversidade, em suas instâncias e, enquanto propostas e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem com o intuito de garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

³¹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

³² Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25-27).

Os espaços institucionais de Educação Infantil devem proporcionar a imersão das crianças às diferentes e diversas situações e vivências por meio de brincadeiras e interações. O atendimento à proposta regulamentada por esse documento visa viver com e para a diversidade, considerando a individualidade de cada criança e de cada família, além de suas relações.

Sobre a educação para a diversidade, Chaluh (2013, p. 152) afirma que:

A educação para a diversidade reconhece e legitima estas diferenças entre os seres humanos e se transfere à sala de aula adequando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, capacidade, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. É uma concepção que coloca o aluno no centro do processo educativo, possibilitando uma forma de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Ao perguntar às entrevistadas sobre a concepção que tem de diversidade, algumas respostas foram destacadas:

Trabalhar as diversas culturas com os alunos. (D2).³³

Pode se observar que numa turma existem crianças de maneiras diversificadas, cada uma com seu potencial de aprendizagem, sendo assim, precisa-se adequar o conteúdo às crianças. (D3).³⁴

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica. (G4).³⁵

Seguir a rotina do currículo é importante? É. Mas antes de tudo devemos respeitar a criança e seu ritmo. (G3).³⁶

Percebe-se, pelas falas anteriores, que a diversidade é considerada como culturas diferentes, o respeito, a proteção contra formas de violências e que o currículo deve acompanhar as diferenças constantes nos espaços institucionais de Educação Infantil. De acordo com essas respostas, percebemos uma ênfase no que se refere à diversidade social

³³ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

³⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

³⁵ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

³⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

entre as crianças, estabelecendo-se uma relação entre as questões de classes sociais. Para os entrevistados, o fato de estarem em um mesmo ambiente e serem tratados de forma igual já se adéqua à questão do respeito à diversidade. No entanto, pelas análises das entrevistas, nenhuma das respostas relativas ao conceito de diversidade vai ao encontro das possibilidades apresentadas no capítulo anterior, em que a diversidade é tratada como algo além da mistura de classes sociais, numa perspectiva de identidade cultural e deficiências.

Para complementar, Mantoan (2000, p. 7) assegura que uma Instituição para a diversidade e da diversidade refere-se a um espaço

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Mantoan utiliza-se do termo “escola”, mas é possível imprimir o mesmo significado quanto às instituições de Educação Infantil, que também devem valorizar o respeito, a individualidade e as diferenças. Em termos gerais, é isso que almejamos para a educação.

Ainda sobre este assunto, as DCNEI (BRASIL, 2009) concebem como Proposta Pedagógica e Diversidade que as Instituições de Educação Infantil tenham condições de assegurar:

- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p.21).

A proposta apresentada neste documento prevê um trabalho relativo às questões da cultura afro, bem como a elucidação a respeito do combate à discriminação e ao racismo. Consideramos, neste estudo, a necessidade de se trabalhar nessa perspectiva, tendo em vista não apenas a questão histórica, mas também o pertencimento e a identidade do povo

brasileiro, haja vista que em todo ambiente escolar há a presença de crianças, funcionários, professores, entre outros profissionais que possuem traços e características afros. Sendo assim, trata-se não apenas de trabalhar de acordo com um documento, seguindo normas, mas de agir de acordo com a identidade de um povo, construída, historicamente, da mistura de raças.

Nessa mesma perspectiva, o documento ainda considera uma Proposta Pedagógica relacionada às Crianças Indígenas, relatando a autonomia dos mais velhos em optar pela educação infantil das crianças de até 05 (cinco) anos. De acordo com o documento:

- ✓ Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- ✓ Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- ✓ Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- ✓ Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2009, p. 23).

Sobre este assunto, ressaltamos que na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância não há registro de nenhuma criança derivada de povos indígenas e que a representação desses povos faz parte das atividades executadas, somente em projeto do “Dia do Índio”. Trabalho realizado pelas profissionais da educação em forma de projetos considerados por elas interdisciplinares onde se projeta em uma colaboração entre as profissionais da educação em trabalhar com as crianças essencialmente em datas comemorativas, não visualizando explicitamente tópicos de diversidade em cada um deles.

Após elucidar a concepção de diversidade, nos propusemos a identificar de que forma ela está contemplada na proposta pedagógica ou no projeto político pedagógico da instituição. Várias respostas chamaram atenção, dentre as quais transcrevemos:

Sim. Cada professor procura trabalhar de maneira que possa atingir um aprendizado em geral (D3).³⁷

Sim. Passando para os alunos que respeitem a cultura de cada um (D2).³⁸

Negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instância competente (G4).³⁹

³⁷ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

³⁸ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

³⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

É importante ressaltar que muitas dessas profissionais, ao serem entrevistadas, não conseguiram visualizar, instantaneamente, o tema tratado, sendo necessário elucidar o assunto. Somente após falarmos sobre a diversidade e suas perspectivas documentadas elas tentaram formular respostas.

Uma das professoras mostrou-se surpresa ao perceber que há propostas para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos relativas à diversidade. Durante a entrevista, ela constatou: “Nossa, interessante... não sabia que existia para a educação infantil. Tenho conhecimento da diversidade para o ensino fundamental e médio” (D1).⁴⁰

Durante nossas entrevistas, notamos que a questão da diversidade é percebida, pelas profissionais da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, como “gênero feminino e masculino”, “classes Sociais” e “inclusão”.

Em relação ao atendimento a criança A1 (autista), questionamos as profissionais G1 e G3 sobre a formação da professora de apoio que “cuida” da criança e a evolução da criança desde seu ingresso (2014) na creche. A professora de apoio possui curso superior, Licenciatura Plena em Pedagogia, sem formação para a especificidade da criança e outras deficiências. O avanço que ela (A1) apresenta desde o ingresso na creche se refere à socialização parcial entre os colegas. Resposta breve sem nenhuma perspectiva de trabalho com a criança.

Notamos, mediante as observações dos documentos do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, que a diversidade está registrada apenas como relacionada à “inclusão”, e não se especifica de forma clara a maneira como deve ser trabalhada com as crianças, ou seja, de forma lúdica e natural.

Em relação a diversidade, percebemos que elas são consideradas, mas não documentadas ou claramente citadas pelas entrevistadas. Como exemplo disso, registramos a situação da Educação do Campo: em nenhum documento ou durante as entrevistas foi mencionado nada sobre a criança que, inevitavelmente, vem do campo para a cidade. Não foi relatado se elas necessitam de mais cuidados e observação, tendo em vista o tempo que passam longe de casa em função da distância e do transporte.

Na Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo, as DCNEI (BRASIL, 2009) consideram que as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras,

⁴⁰ Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

povos da floresta, necessitam de um cuidado em relação às questões relacionadas à sua cultura e modos de vida:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 24).

É importante ressaltar que, na cidade de Pires do Rio-GO, não há mais escolas rurais em funcionamento. Sendo assim, as crianças vêm para a cidade em meios de transporte como Kombi, ônibus e vans, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, a educação do campo transformou-se em educação urbana. Conforme mencionado anteriormente, na creche pesquisada detectamos no período da pesquisa que há uma criança de 04 (quatro) anos que vem do campo para a cidade, as outras crianças moram na zona urbana.

Sobre o assunto, as DCNEI (BRASIL, 2009) consideram a importância de se reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais à formação da identidade do indivíduo aí residente. No entanto, em nossas pesquisas, percebemos que a questão da identidade desses grupos não é contemplada nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. A criança segue a rotina normal referente a calendário, participação em eventos, práticas e ambientes da cidade. Em nossas observações, notamos que as particularidades do meio rural são levantadas apenas quando há alguma atividade que trata das diversidades no campo ou em conversas informais, nas quais a criança conta algum fato referente ao lugar onde mora.

Analisando os itens relacionados à Proposta Pedagógica e à Diversidade dos DCNEI (BRASIL, 2009), visualizamos que “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” fazem referência à Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo do ensino regular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A educação infantil faz parte desse processo, tendo em vista que a formação de identidade acontece em duas instâncias– família e escola–, além do meio em que as crianças estão inseridas, que também contribui para o seu desenvolvimento. Ao item que prevê “A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes” estabelece o que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990 legisla:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990, p. 3, 8-9).

Dentre os assuntos tratados em nossas entrevistas, sugerimos que expusessem suas considerações sobre a evolução da educação infantil. Dentre as considerações feitas pelas diversas profissionais entrevistadas, a G3 contou-nos sua experiência, relatando que começou a atuar na educação infantil há cerca de dez anos:

Quando comecei a trabalhar em creche aqui no município, éramos professora, merendeira, serviços gerais... o que tivesse que fazer fazíamos em uma jornada de trabalho de oito horas diárias. As crianças que frequentavam a pré-escola, tínhamos que levar à instituição escolar. De manhã ficavam sob nossos cuidados e a tarde à escola. (G3).⁴¹

A maioria das profissionais entrevistadas relataram que houve avanços em relação à educação infantil, às crianças, no entanto, concordaram que ainda há muito que se acrescentar nessa fase da educação em termos de políticas públicas específicas para a primeira infância.

Questionadas a respeito das necessidades para o avanço da educação infantil, obtivemos várias respostas, sendo a valorização profissional citada por todas elas: questão salarial, formação continuada e o esclarecimento acerca da importância da educação infantil na formação da criança.

Sobre esse tema, uma das profissionais entrevistadas apontou que “os pais deveriam reconhecer nossa função... (G3)”. Outra profissional afirmou que “Os pais acham que somos babás de seus filhos...” (D3).⁴²

⁴¹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 18.06.2015.

⁴² Entrevista realizada pela pesquisadora em 15.06.2015.

A Educação Infantil se desenvolve mediante a singularidade de cada criança, permitindo que a diversidade esteja intrínseca ao processo de trocas de experiências, saberes e conhecimento entre profissionais da educação e crianças.

3.5 Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância sob o olhar investigativo: observações

As observações para a concretização desta pesquisa ocorreram até o mês de julho de 2015, na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância.

Durante o mês de abril, no ano de 2015, realizamos nossas observações na instituição pesquisada, totalizando vinte entrevistas com as profissionais da educação entre docentes, “agentes educativos”⁴³, denominados “monitores”, e gestores. Nesse período, passamos por todas as salas, com a finalidade de observar as atividades diárias realizadas na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, em busca de identificar a concepção da diversidade na Educação Infantil pelas profissionais da instituição. Para realizar este trabalho, comparecíamos à instituição e lá permanecíamos durante períodos alternados, observando seu funcionamento. Inicialmente, fizemos o levantamento geral da creche, seus aspectos estruturais, administrativo e de funcionamento. Em seguida, procuramos perceber as concepções de criança, infância, educação infantil e currículo para se chegar ao foco – a diversidade na instituição para a Educação Infantil.

Verificamos a rotina das crianças na creche, o perfil de suas famílias, onde moram, a distância percorrida para se chegar à creche, o núcleo familiar e se há alguma intervenção judicial em prol de alguma delas. Também procuramos conhecer as profissionais da educação, termo utilizado no feminino por não haver nenhum homem trabalhando nessa instituição, exceto o vigia noturno. Investigamos a formação de cada profissional, bem como a legislação gerada pelas políticas públicas que regem a Educação Infantil no Brasil.

A creche funciona em período integral. As crianças permanecem por no mínimo sete horas na instituição, exceto o Jardim I, que contempla dois turnos: uma turma no matutino e a outra no vespertino, em razão de estarem na etapa pré-escola. Averiguamos que o funcionamento da creche está de acordo com a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, artigo 31:

Art. 31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

⁴³ Nomenclatura presente nos documentos analisados.

[...]

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; [...]. (BRASIL, 2013, p.2).

Por meio de nossas observações, fizemos um levantamento da rotina das crianças e a organizamos em quadros de atividades a seguir apresentados

Quadro 10 – Quadro de atividades: crianças de 0 a 3

Horário	Atividades
07:00 às 07:30	Chegada à creche
08:00	Café da manhã
09:00	Banho
10:30	Almoço
11:00	Higienização das crianças e colocar para dormir
14:00	Mamadeira para as crianças
16:00	Jantar
17:00	Saída das crianças da creche

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Quadro 11 – Quadro de atividades: crianças da pré-escola – Jardim I

Jardim I – matutino	
Horário	Atividades
07:00 às 07:30	Chegada à creche
08:00	Café da manhã
09:00	Atividades, recreação
10:30	Almoço
11:00	Higienização das crianças
11:30	Saída
Jardim I – vespertino	
Horário	Atividades
13:00	Chegada à creche
14:00	Lanche
14:30	Atividades, recreação
15:30	Higienização das crianças
16:00	Jantar
17:00	Saída

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Ressaltamos que os horários supracitados são flexíveis e consideram o ritmo das crianças. Ao levantar os horários das profissionais que atuam na instituição, observamos que a gestora e a secretária permanecem na creche em tempo integral e os demais funcionários atuam em turnos alternados.

Durante nossas observações, bem como nas entrevistas realizadas, notamos que os “agentes educativos”⁴⁴ são denominados “monitores” pela equipe que atua na creche. Sendo

⁴⁴ Nomenclatura presente nos documentos analisados.

assim, nos relatos aqui realizados eles serão identificados dessa forma. No que se refere à relação “monitor”/ crianças, de maneira geral observamos que há uma grande preocupação em manter a ordem em função do grande número de crianças.

Após participar de algumas reuniões pedagógicas, constata-se o bom relacionamento entre todos os funcionários e a equipe pedagógica, que atuam com o princípio de colaborar para o bom funcionamento da instituição em prol das crianças.

O planejamento é realizado bimestralmente (ou mensalmente) e de forma coletiva, conforme calendário estabelecido pela secretaria municipal de educação. Dessa forma, os momentos de planejamento servem para socializar as atividades a serem desenvolvidas pelas turmas, bem como ressaltar a importância das brincadeiras durante o período em que as crianças se encontram na creche. Embora o planejamento seja coletivo, os agentes educativos (ou monitores) têm autonomia para programar suas atividades de acordo com o desenvolvimento e interesse da turma em que atuam.

Percebemos, ainda, que os projetos desenvolvidos seguem temáticas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação e são enviados para todas as instituições a ela ligadas, bem como atendem às datas comemorativas do calendário com a intenção de realizar um trabalho sob a perspectiva interdisciplinar. De acordo com os conceitos apreçados por Suanno (2014):

Quadro 12 – Conceitos de Disciplinaridade à Interdisciplinaridade

Disciplinaridade	Organização do conhecimento existente pela especificidade do seu objeto de estudo.
Multidisciplinaridade	Justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relação aparente entre elas.
Pluridisciplinaridade	Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento.
Interdisciplinaridade ⁴⁵	Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum, que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos. Cada sujeito precisa ter domínio profundo de sua disciplina de estudo para que possa contribuir na construção de um olhar interdisciplinar sobre a temática investigada.

Fonte: Suanno (2014, p. 101).

Para Câmara (1999, p. 15), citado por Reis (2013) a interdisciplinaridade deve ser pensada sob a perspectiva de possibilidade de entrecruzamento das ciências:

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação

⁴⁵ Grifo nosso.

crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer.

Ao tempo em que o trabalho interdisciplinar na creche pesquisada evidencia a cooperação entre a equipe pedagógica, também provoca nela um olhar mais vasto para que entenda as diferenças e as diversas concepções de educação e de trabalho para com a Educação Infantil. Essa visão foi constatada no percurso de visitas *in loco* na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância.

Já Reis (2006, p. 100), em seus estudos sobre a formação profissional interdisciplinar, afirma que:

é necessário e urgente dar maior atenção à elaboração de um currículo interdisciplinar centrado na formação geral para a cidadania crítica participativa e na formação ética. Implementar projetos voltados para a formação de professores para a inclusão escolar, desmistificando a ideia de que a inclusão escolar é uma prática difícil de ser concretizada no ensino regular.

Reis (2006, p. 48) considera ainda que, a formação docente acadêmica, deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz que cada um de nós, sejamos diferentes do outro. Esta é a essência humana.

Dessa forma, visualizamos a interdisciplinaridade é vista sobre a necessidade de um processo dialógico na abordagem das diversas ciências e no aprofundamento da formação docente, de suas concepções e perspectivas de uma educação para a diversidade em sua amplitude de vertentes. Além disso, Reis (2006) enfatiza a dificuldade de trabalhar e planejar para a diversidade, mais um desafio para os profissionais da educação.

Ressaltamos que esta pesquisa faz menção às concepções de diversidade sob o olhar das profissionais da educação, e não das práticas pedagógicas realizadas pelas docentes. Desse modo, na intenção de captar a perspectiva de atendimento à diversidade, expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009), observamos (com mais cuidado) a rotina e o cotidiano de duas crianças: uma com necessidades especiais (autismo) e outra proveniente da zona rural. Para apresentar os casos, nomearemos a criança autista de Criança 1 (C1) e a criança que reside na zona rural de Criança 2 (C2).

A primeira criança, C1, tem 4 (quatro) anos de idade e frequenta a creche desde 2014, parte de uma família de baixa renda foi diagnosticado com autismo. Em nossas observações, notamos sua fala restrita e seus poucos movimentos livres. Para atender a suas especificidades,

a instituição oferece um agente educacional, a professora de apoio, que tem como função mediar o aprendizado e a socialização da criança. No entanto, em nossas observações, notamos que o trabalho dela se restringiu a não permitir que ele caísse ou se machucasse. Nos períodos de recreação, vimos que a atividade dessa criança consistia em passear pelo pátio guiado pela professora de apoio, que o leva em um carrinho de bebê.

Segundo Roudinesco e Plon (1944, p. 57), “O termo autismo vem do grego *autos*, que significa em si mesmo. Faz referência a um sujeito retraído que evita qualquer contato com o mundo exterior e que pode chegar inclusive ao mutismo”.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (1998), o autismo é:

Uma síndrome presente desde o nascimento ou que começa quase sempre durante os trinta primeiros meses. Caracterizando-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa aparecer e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea.

Leo Kanner (1943, p. 2), psiquiatra infantil considerado o primeiro estudioso a tratar sobre o autismo, discerniu que se trata de “um quadro específico de adoecimento infantil, e não mais como uma esquizofrenia”. Foram várias tentativas de um consenso para explicar a etiologia e o tratamento do autismo. Bosa (2002, p. 26) define autismo como:

Esse termo na verdade, deriva do grego (*autos* = si mesmo + *ismo* = disposição/orientação) e foi tomado emprestado de Bleuler (o qual, por sua vez, subtraiu o “eros” da expressão *autoerotismus*, cunhada por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia).

Verificamos que a Secretaria Municipal de Educação não oferece formação continuada especial para os profissionais que atuam junto às crianças com necessidades especiais. Sem qualquer especialização na área da inclusão, eles realizam o trabalho dentro de suas limitações e possibilidades.

A criança C2 tem 4 (quatro) anos de idade, mora na zona rural, frequenta o turno vespertino e vem todos os dias à creche em uma Kombi-transporte. Seus pais moram e trabalham na zona rural e a ausência de uma instituição escolar rural que atenda crianças na etapa Educação Infantil levou a família a buscar uma creche na cidade. Notamos que essa criança participa de todas as atividades, mas se mostrou muito cansada em diversos momentos de nossas observações, tendo em vista que sai muito cedo de casa e permanece um longo

período longe. Ressaltamos que, para que possa frequentar a instituição, ela precisa sair de casa por volta de duas horas antes do início das atividades vespertinas da creche em função do horário em que o transporte passa e, da mesma forma, chega tarde em casa.

A atenção dada às crianças mencionadas refere-se ao tipo de diversidade inclusiva e à educação de infância do campo, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), considerando que elas ambas devem ser tratadas como as outras crianças, porém sob a perspectiva da diversidade, termo bastante amplo e não se caracteriza em um único modo de compreensão e muito menos de aplicação. (Reis, 2013, p.74). Quanto ao processo didático-pedagógico inclusivo não há sala de recursos em funcionamento para que a criança a utilize. Por ela vir do campo à cidade e passar longos momentos em um transporte escolar tem seu sistema biológico alterado, mas as profissionais da educação respeitam seu tempo, particularmente no momento de sonolência. Acreditamos que é necessário pensar em uma maneira de atender à especificidade da criança, respeitando sua condição de infância. E em nenhum documento ou durante as entrevistas foi mencionado nada sobre a criança que, inevitavelmente, vem do campo para a cidade.

O desejo de sermos diferentes nos aproxima ao querermos ser semelhantes desde a infância, buscando formas de legitimar nossos direitos e deveres e nos tornando seres críticos e reflexivos em uma sociedade que se destaca por extremas diferenças vistas, expressas e faladas em um só idioma. .

Percebe-se pelo discurso dos sujeitos entrevistados que a criança é parte de um mundo colorido pintado aos olhos de quem vê a educação por fora dos espaços institucionais. Para aqueles que lidam diariamente com as crianças na instituição de educação infantil a pintura colorida é manchada por uma tinta escura que apresenta como déficits no trato aos que necessitam de acompanhamento especializado, ao déficit de conhecimento para e com a diversidade e as políticas públicas e aos problemas de valorização dos profissionais da educação que refletem na sua profissionalização de forma aparente ou oculta. O discurso das profissionais da educação iniciando pela coordenadora da educação infantil do município a concepção de diversidade na educação infantil ainda está longe de efetivamente consolidar no município, aspectos como valorização profissional, efetivação dos profissionais são discutidos a frente das particularidades de cada criança ajustadas aos aspectos conceituais, sensitivos e pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é fruto da pesquisa realizada na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade, em Pires do Rio-GO, em que se objetivou conceber as concepções das profissionais de educação quanto à diversidade da Educação Infantil.

Na pesquisa consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento instituído pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com o intuito de organizar, orientar, planejar e executar políticas públicas para a Educação Infantil, como base para a discussão sobre a diversidade na Educação Infantil. Neste sentido, esta pesquisa se fundamenta nas concepções das profissionais da educação infantil e diversidade de uma creche da rede municipal de Pires do Rio-GO

Antecedendo a análise das concepções das profissionais da educação entrevistadas, apresentamos as DCNEI (BRASIL, 2009) e seus conceitos, tais como: Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica. O conceito de diversidade não está exposto explicitamente nesse documento, mas ele apresenta a diversidade em sua proposta pedagógica para que as crianças reconheçam, valorizem e interajam com histórias de culturas, combate ao racismo e discriminação, bem como para que sejam estimuladas a terem dignidade, cuidando e educando para dar-lhes plena de proteção contra a violência física ou simbólica. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), a diversidade é citada também ao tratamento de crianças indígenas e infâncias do campo. No entanto, também identificamos uma lacuna no documento DCNEI (BRASIL, 2009) já que a mesma não trata das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, formação continuada dos profissionais da educação.

Salientamos que esta pesquisa foi realizada sob a base bibliográfica teórica, com observações *in loco*, chegando às entrevistas semiestruturadas com as profissionais da educação – docentes, agentes educativas, gestoras e coordenadora da educação infantil no município de Pires do Rio-GO. Ressalta-se que neste trabalho só foram entrevistadas mulheres.

O desenvolvimento deste trabalho se efetivou com base na pesquisa empírica e na abordagem qualitativa do tipo exploratória na Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância, no município de Pires do Rio-GO, delineado em três frentes: a) “Educação Infantil: das creches às instituições escolares”, que analisou a historicidade da educação infantil, conceituando e contextualizando sua evolução; b) “Políticas públicas de

educação: um olhar sob a perspectiva da diversidade”, no que se buscou o conceito de diversidade, enfatizando, pelas políticas públicas, a abordagem sobre a diversidade; c) “Educação Infantil e diversidade: concepções dos sujeitos entrevistados”, em que foram expostas as concepções das profissionais da educação em seus conhecimentos sobre educação infantil e diversidade, elencando as políticas públicas envolvidas.

As três frentes de pesquisa nos possibilitaram uma aproximação às políticas públicas para a Educação Infantil por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento não conhecido pelas profissionais entrevistadas na educação infantil do município.

Compreendemos que a educação infantil vem se constituindo desde o século XII. A partir de então, a ideia de infância e a imagem da criança tomam diferentes conotações no imaginário do indivíduo: a criança passa de um adulto em miniatura a seres inocentes, que necessitam de apegos e paparicos, até vislumbrar-se, atualmente, a criança como um ser social de história, relações sociais e culturais estabelecidas. A infância é uma determinação histórica que sofre modificações conforme a organização do modo de produção.

Ariès (1981), um dos primeiros e maiores estudiosos da infância, retratou o que tratamos de infância e criança. De todo o percurso por ele traçado, destacamos que, em meados de 1920, o movimento feminista lutou por um local onde pudessem resguardar seus filhos ao tempo que as mães, mulheres da família, pudessem trabalhar. Pela evolução dos tempos chegamos ao que nomeamos creche.

Em linhas gerais, enfatizamos que as creches não foram criadas sob um viés caridoso, e sim com vistas à força de trabalho feminina, pois, se os filhos estivessem bem guardados, a produção e o desenvolvimento nas empresas renderiam mais. Tudo parte de uma sociedade capitalista, que objetiva o lucro pela força do trabalho. Assim, as políticas públicas surgiram a partir de uma base material de produção de vida que se adapta às necessidades das forças produtivas.

Ao tratar a educação infantil sob o olhar das políticas públicas, denotamos a quantidade e a variedade de documentos que tratam, argumentam, discutem e apresentam conceitos diversos. No entanto, as DCNEI (BRASIL, 2009) expressam os conceitos primordiais e objetivos que referenciam a educação infantil, com propostas e práticas pedagógicas para a infância.

Na busca do conceito de diversidade, apresentamos diversas concepções, de distintos autores, que expressam algo em comum: o reconhecimento e a valorização da singularidade particular de cada indivíduo, sabendo que a igualdade traz estabilidade, mas não é a

estabilidade que proporciona relações seguras de convívio, saberes e conhecimentos democráticos. Para sair do comodismo de estabelecer a diversidade sob um único ponto de vista, analisamos aspectos da diversidade procurando refletir sobre as diferenças e identidades em sujeitos, descobrindo que, por volta de 1950, nos Estados Unidos, o movimento negro buscou por seus direitos em um tipo de diversidade – a discriminação racial.

A diversidade não se resume a uma vertente, mas sim em diversas, como: cultural, racial, étnica, sexo, gênero, deficiências. Entretanto, procurando explorar, nesta pesquisa, a diversidade em seus campos amplos, bem como a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil para a diversidade, afirmamos que seu conceito se resume também na variedade de concepções particulares, ao mesmo tempo em que a sociedade se desenvolve e percebe que esta vai além da inclusão das deficiências e da discriminação racial.

Notamos, também, que as políticas públicas educacionais alavancaram as discussões no tocante à diversidade a partir do século XX, destacando a obrigatoriedade de contemplar, no currículo, as modalidades de ensino fundamental, médio e superior. Para tanto, este trabalho objetivou pesquisar a diversidade na educação infantil por meio das DCNEI (BRASIL, 2009), inclusive destacando a infância no campo, a educação indígena e outros modos de diversidade. Em busca de apresentar, discutir e pesquisar a diversidade na educação infantil, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com as profissionais da educação infantil em Pires do Rio-GO.

Concretizando a pesquisa, buscamos conhecer os documentos da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação de Pires do Rio-GO e o Projeto Político Pedagógico da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância. A educação infantil no município de Pires do Rio segue três resoluções, publicadas pelo Conselho Municipal de Educação, a saber: Resolução n. 001, de 25 de junho de 2003, que “Estabelece normas para Autorização de Funcionamento das Instituições do Sistema Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental”; Resolução n. 002, de 28 de agosto de 2003, que “Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino”; Resolução n. 003, de 16 de setembro de 2003, que “Fixa normas para o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino”. Após o ano de 2003, nenhuma Resolução foi publicada.

A pesquisa na Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância se fez por ser esta uma creche modelo Proinfância e pela abrangência de bairros que ela atende – aproximadamente dez bairros e a zona rural (infância do campo) –, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009). Diagnosticamos que a instituição atende mais crianças do que a capacidade

da estrutura Proinfância tipo C determina, no máximo 120 crianças em tempo integral; a creche, no período desta pesquisa, estava com 125 crianças, com procura frequente de pais por vaga. Essa é a realidade da creche, sempre comportando mais do que a capacidade e sempre anunciando que não há vagas. Especialmente em Pires do Rio-GO, onde há apenas duas creches municipais, todas lotadas, e uma obra inacabada há mais de quatro anos.

Assim, analisamos desde a infraestrutura da creche, a fim de verificar o trato para com a diversidade entre as crianças. Quanto à infraestrutura da creche, vimos que lavatórios, sanitários e mobiliários estão à altura das crianças, mas a creche carece de reparos na estrutura e na manutenção do parque, alguns balanços estão sem utilização por estarem com defeito e há poucos brinquedos para as muitas crianças da creche.

O parque, lugar de diversão, interação e brincadeiras, é mencionado nas DCNEI (BRASIL 2009) como espaço de estabelecimento e de reconhecimento de singularidades individuais e coletivas das crianças, no qual se promovem interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; as turmas não frequentam o mesmo local simultaneamente. A manutenção, que deveria ser feita pela Secretaria de Educação por meio da Prefeitura Municipal, mas não é.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Creche Luara Sisterolli de Carvalho Andrade, vislumbramos que ela tem cumprido os itens determinados nas políticas públicas e resoluções municipais à medida do possível. Quanto ao número de crianças por profissionais da educação, somente o Jardim I cumpre a quantidade esperada de crianças por docentes. Nas demais turmas faltam profissionais, seja docentes ou agentes educativos – chamados de “monitores” –, para a quantidade de crianças.

Nas entrevistas efetuadas, chamam a atenção alguns pontos emergentes que surgiram durante as entrevistas, como a ausência de concurso público para dar chance de efetivação às profissionais da educação (que já estão há treze anos sem concurso na área da educação), baixos salários, os concursados reclamam do não pagamento do piso salarial e falta de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município (geralmente só acontecem no início do ano letivo).

Não existe um conceito engessado de diversidade, portanto, o que defendemos, nesta pesquisa, é o de Reis (2013, p. 74), para quem o termo diversidade é bastante amplo e não se caracteriza em um único modo de compreensão e muito menos de aplicação. Na creche pesquisada, destacamos duas crianças a fim de imprimir a diversidade contida na instituição: uma criança autista e outra que mora na zona rural (infância do campo) e vem todos os dias para a creche em um transporte (Kombi). Dos relatos das profissionais de educação da creche

pesquisada, descobriu-se que a criança chamada na pesquisa de C1 não recebe atendimento com equipe especializada; há apenas uma pedagoga, “cuidadora” da criança. O lazer dessa criança é passear pelo pátio interno em um carrinho de bebê e as profissionais entrevistadas reconhecem que não são atendidas as necessidades da criança C1, mas afirmam que fazem o que está ao seu alcance. Já a criança chamada de C2 vem todos os dias da zona rural (infância do campo), de Kombi, acorda muito cedo e chega bem cansada à creche, tendo as docentes que zelar pelo seu bem-estar, flexibilizando as atividades a seu tempo e ritmo biológico.

Desse modo, constatamos um déficit de conhecimento por parte das profissionais envolvidas no processo educativo quanto às políticas públicas educacionais e ao trabalho diário com as crianças em prol de conceber os objetivos e justificativas ao trabalho para com a diversidade. Interessante relatar que as entrevistadas afirmaram que trabalham a diversidade, mas não sabem nomear em qual perspectiva e não há sugestões vindas da Secretaria Municipal de Educação para nortear seu trabalho quanto à diversidade.

Vimos que o esforço maior em atender a capacitação das profissionais, adequação física para receber crianças em suas diversidades e outros assuntos pedagógicos, vem da gestora da creche pesquisada, que tanto se esforça em prol da educação no município de Pires do Rio-GO, especialmente da Creche Municipal Luara Sisterolli de Carvalho Andrade-Proinfância.

Não queiramos que os profissionais da educação estejam prontos para trabalhar para e com a diversidade, mas deve-se preparar e buscar o conhecimento para agir pedagogicamente para com a diversidade e ater-se a conhecimentos que sustentem e justifiquem sua conduta no trabalho.

Portanto, verifica-se que o trato à diversidade merece muitas discussões entre os envolvidos na educação, sejam os profissionais, os pais e/ou responsáveis, governantes, pois discursos proferidos pelos majoritários enfatizam, na educação, a mudança de um país. Ademais, muitos assuntos ainda são insuficientes para tamanha carga de responsabilidades pertinentes a quem desenvolve especialmente a educação desde crianças.

Enquanto profissionais da educação, sabemos que não podemos escolher quem queremos como nossos alunos, mas, a partir do momento em que os temos conosco diariamente, devemos respeitá-los, ensiná-los, educá-los, conduzi-los a uma reflexão e conduta para e na diversidade, cada qual com suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. *Sobre o Construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARENDT, H. *A crise na educação*: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 247.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil*. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos*, p. 329-376, janeiro-junho de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. *Constituição (1934)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

_____. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 1o fev. 2015.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm.

_____. Plano Nacional de Educação. PNE. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Diversidade. *Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 1º maio. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexiva Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&sript=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 23 jul. 2015.

BULGARELLI, R. S. *A diversidade e a experiência de fazer juntos*. 2004. Disponível em: http://www.unicrio.org.br/textos/diologo/reinaldo_s_bulgarelli.html Acesso em: 27 jul. 2015.

CÂMARA, M. L. B. *Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1999.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77, dez. 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s)*. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA. São Paulo. Itamaraty, v. 5, 1973.

FLEURI, R. M. Desafios a Educação Intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 16, 2001.

_____. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Santa Catarina, nº 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FONTES, R. Criança. *Revista Presença Pedagógica*, v. 11, nº 61, p. 3-5, jan./fev. 2005.

FORQUIM, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURTADO, J. *Docência e alteridade*. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., P. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 311-329.

GOHN, M. G. M. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (Org.). *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: AnnaBlume, 2007.

KEMP, K. Identidade cultural. In: GUERREIRO, S. (Org.). *Antropos e psique: o outro e sua subjetividade*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *Brinquedo e Brincadeira – Jogos Infantis - O jogo, a criança e a educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília: 2006. p. 19-21.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: 1986.

_____. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, nº 56, jan./mar. 2014.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989.

_____. Crianças e adultos em instituições de educação infantil; o contexto e a pesquisa. In: _____ (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 12-23.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACHADO, C. G. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos a inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, L.; MORENO, R. *Perspectivas feministas para a igualdade e autonomia das mulheres*. Disponível em:
<http://mmmusp.wordpress.com/2012/05/24/a-luta-por-creches-e-a-autonomia-das-mulheres>.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.) *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

MOREIRA, E. M., VASCONCELOS, K. E. L. Infância, infâncias: o ser criança em espaço socialmente distintos. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano 24, nº 76, p. 165-80, nov. 2003.

NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

NUNES, M. F. R. *Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Docência em formação).

_____. A creche no Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, jan./jun. 1988.

_____. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?* Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-14.

ORTIZ, R. Espaço e territorialidades. In: *Um outro território*. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLAISANCE, E. La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance. *Les cahiers du CERFEE*, Montpellier, nº 4, p. 181-199, 1990.

REVISTA EDUCAÇÃO SOCIEDADE, Campinas, v. 27, nº 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

REIS, M. B. F. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

_____. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, D. A. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins, 1994.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso creche - 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

SACRISTÁN, J. G. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, nº 30, p. 105-124, 1997.

SCLIAR, M. *Um país chamado infância*. São Paulo: Ática, 1995.

SEMPRIMI, A. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, F. da S. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural*. Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

SOUZA, M. I. P. de, FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, G. *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

SUANNO, M. V. R. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (Org.). *Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: WAK, 2014. (Prelo).

TEIXEIRA, E. C. Movimentos sociais urbanos em Salvador: um mapeamento. In: LUZ, A. M. C. (Org.). *Quem faz Salvador?* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000. p. 95-134.

ZAIDAN FILHO, M. *Honneth, Habermas e a dimensão política do Reconhecimento*. Fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=679>. Acesso em: 30 abr. 2015.

WINNICOTT, D. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - EQUIPE PEDAGÓGICA E PROFESSORAS

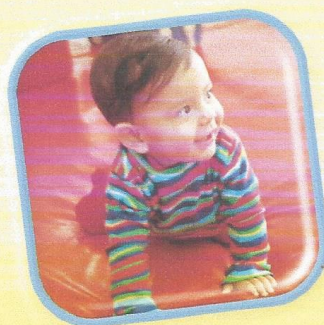
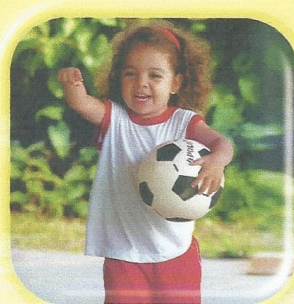
- 1- Nome: Declarar ou não.
- 2- Formação profissional:
- 3- Tempo geral de docência:
- 4- Quanto tempo de docência na Educação Infantil?
- 5- Como conceitua Educação Infantil?
- 6- Para você o que é ser criança?
- 7- Você conhece a definição do “ser criança” veiculada pelos documentos pertinentes a Educação Infantil? Qual (is)?
- 8- Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009?
- 9- Como profissional da Educação infantil, você tem se pautado nas considerações dos DCNEIs? Em quais aspectos?
- 10- Quanto ao currículo: quais as considerações de currículo para a Educação Infantil?
- 11- Tendo como eixos norteadores do currículo na Educação Infantil as interações e brincadeiras, como são feitas as integrações dessas experiências na sua prática?
- 12- Na prática, as experiências e saberes das crianças são levados em consideração na promoção do desenvolvimento da criança? De que forma?
- 13- Conforme as DCNEIs, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar alguns princípios, como: éticos, políticos e estéticos, além da função sociopolítica e pedagógica.
Na sua opinião, de que maneira esses princípios são desenvolvidos em seu trabalho desde o planejamento?
- 14- Qual sua concepção de diversidade?
- 15- A diversidade está contemplada dentro da proposta pedagógica da instituição? De que forma?
- 16- Quais são os principais gêneros de diversidade você caracteriza nesta instituição?
- 17- Quanto às políticas públicas para a Educação Infantil o que merece consideração. Dê sua contribuição.
- 18- Como profissional da Educação Infantil faça suas considerações quanto ao trabalho realizado na proposta educativa para as crianças.

ANEXOS

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2010



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

DIRETRIZES
CURRICULARES
NACIONAIS PARA
A EDUCAÇÃO
INFANTIL

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
Coordenação Geral de Educação Infantil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

DIRETRIZES
CURRICULARES
NACIONAIS PARA
A EDUCAÇÃO
INFANTIL

Brasília 2010

© 2010 Ministério da Educação (MEC).

Diagramação
Via Comunicação – Carlos DTarso

Capa e projeto gráfico
Via Comunicação – Carlos DTarso

Fotos
Wanderley Francisco da Silva Pessoa/MEC
Acervo do 5º Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT

Tiragem
435.000

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /
Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

36 p. : il.

ISBN: 978-85-7783-048-0

1. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. I. Título.

CDU 373.21

Sumário

Apresentação	7
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	10
1. Objetivos	11
2. Definições	12
3. Concepção da Educação Infantil	15
4. Princípios	16
5. Concepção de Proposta Pedagógica	17
6. Objetivos da Proposta Pedagógica	18
7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais	19
8. Proposta Pedagógica e Diversidade	21
9. Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas	22
10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo	24
11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil	25
12. Avaliação	28
13. Articulação com o Ensino Fundamental	30
14. Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação	31
15. O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes	33



Foto: Acervo / CEET

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Apresentação

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Esta publicação busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.



**Resolução nº 5, de 17 de
dezembro de 2009**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Resolução nº 5, de 17 de dezembro de
2009**

*Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
Infantil*

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Objetivos

- 1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.
- 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos 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.
- 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

2. Definições

Para efeito das Diretrizes são adotadas as definições:

2.1 Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança:

Sujeito histórico e de direitos 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.

2.3 Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.4 Proposta Pedagógica:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.



Foto: Wanderley/MEC

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

3. Concepção da Educação Infantil

Matrícula e faixa etária:

- ✓ É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- ✓ As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- ✓ A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.
- ✓ As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Jornada:

- ✓ É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

4. Princípios

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

5. Concepção de Proposta Pedagógica

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- ✓ Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

6. Objetivos da Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como 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.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

8. Proposta Pedagógica e Diversidade

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.



**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

9. Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas

Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- ✓ Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- ✓ Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- ✓ Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- ✓ Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil

Eixos do currículo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** e

Garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas,

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

formas e orientações espaço temporais;

- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de **integração dessas experiências**.



Foto: Wanderley/MEC

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

12. Avaliação

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

13. Articulação com o Ensino Fundamental

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

14. Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação

Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares.

Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas:

- ✓ O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?
- ✓ As especificidades da ação pedagógica com os bebês
- ✓ Brinquedos e brincadeiras na educação infantil
- ✓ Relações entre crianças e adultos na educação infantil
- ✓ Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde.
- ✓ Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

- ✓ A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.
- ✓ As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.
- ✓ Crianças da natureza
- ✓ Orientações curriculares para a educação infantil do campo
- ✓ Avaliação e transições na educação infantil.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

15. O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Disso resultou uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009, da Câmara de Educação Básica. Nessa ocasião foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto de 2009, com a participação de representantes de entidades nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), bem como da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e das especialistas da área de Educação Infantil Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto), o relator da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais. Essas foram então promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo.

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais (como os encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED, em outubro de 2009). Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP); Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/Universidade Federal

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

de Santa Catarina; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT); GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da ANPED; Grupo de Estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas); alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI/USP); representantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil, em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: Faculdade de Educação da USP; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP); Fundação Carlos Chagas (FCC); Centro Universitário Claretiano Batatais; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio de Janeiro

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

(UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 ^(*)

*Fixa as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos 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.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

^(*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes 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.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como 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.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

CESAR CALLEGARI



ESTADO DE GOIÁS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - MIELT

Anápolis, 24 de novembro de 2014.

Ofício. MIELT/UnUCSEH/013/2014.

Assunto: Solicitação para realização de pesquisa de campo

Da: Coordenação MIELT/UnUCSEH-Anápolis

Profa. Dr.^a Débora Cristina Santos e Silva

Para: Paulo César de Souza Correia

Secretário Municipal de Educação de Pires do Rio-GO

Prezado Senhor,

O Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás vem, neste ato, solicitar autorização para a mestrand **FLÁVIA KARLA SOARES** coletar os dados que fundamentarão a elaboração da sua dissertação de mestrado nas escolas municipais que ofertam Educação Infantil em Pires do Rio-GO.

A mestrand é pesquisadora da linha de pesquisa: **Educação, escola e tecnologias**, cujo projeto de pesquisa se intitula: **"DIVERSIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PIRES DO RIO-GO"**, sob a orientação da Profa. Dr.^a **Marlene Barbosa de Freitas Reis**.

Esta pesquisa envolverá as seguintes etapas: **Visita e observação nas escolas. Coleta de dados junto à equipe pedagógica. Entrevista com os profissionais da educação.**

Certos do atendimento, antecipamos os nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Orientadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Débora Cristina Santos e Silva
Coord^a do MIELT da UnUCSEH/UEG
Mestrado Interdisciplinar em Educação
Linguagem e Tecnologias

autorizo a coleta de dados junto às unidades escolares do município e toda informação junto aos docentes.
P. do R. 02/12/14

Paulo César de Souza Correia
SEC. DE EDUCAÇÃO
PIRES DO RIO - GO
02/12/14