

## **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS**

MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES  
SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE

### **CONTEXTUALIZANDO AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

É possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) na Resolução 05/09, foram originadas de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área.

Sendo competência do Ministério da Educação induzir estados e municípios à implementação de políticas que efetivem o ordenamento legal vigente, atendendo a diretrizes conceituais e operacionais para a área da Educação em 2008 a partir do Programa Currículo em Movimento, foi realizado um Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica e da Coordenação da Educação Infantil (SEB/COEDI), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de elaborar subsídios para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil, tendo como foco a elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil (PROJETO MEC/SEB/UFRGS, 2008).

Esse Projeto contou com a participação de diferentes universidades brasileiras, pesquisadores/professores e entidades da sociedade, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que, por meio de uma ação articulada, foram protagonistas de três ações investigativas inter-relacionadas: a análise de 200 propostas pedagógicas para a Educação Infantil, elaboradas por municípios brasileiros; uma consulta a pesquisadores/professores da área da Educação Infantil, vinculados a grupos de pesquisa; e uma consulta aos fóruns estaduais de Educação Infantil ligados ao MIEIB.

Como resultado dessas três investigações, foram produzidos relatórios<sup>1</sup> de pesquisa, logo divulgados no *site* do MEC e que subsidiaram a elaboração de um documento denominado “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, MEC, 2009c). Esse processo, bem como algumas audiências públicas realizadas em Brasília, no Rio de Janeiro e em Ribeirão Preto, forneceu subsídios, a partir de uma consultoria específica para esse fim, à relatoria do Conselho Nacional de Educação na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, efetivada no Parecer CNE/CEB n.º 20/09, de 11/11/2009, e seguida da Resolução CNE/CEB n.º 5/09, que, então, em 17/12/2009, “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Assim, essas novas Diretrizes são recebidas na área no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área. Considerando seu caráter mandatário em relação às propostas pedagógicas municipais voltadas à faixa etária em questão, é importante destacar algumas concepções norteadoras desse documento no que tange às definições indispensáveis no campo da Educação Infantil.

Ao conceituar “criança”, as DCNEI a consideram:

Subjeito 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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 4º, 2009a).

Ao situar a educação das crianças pequenas no escopo da educação nacional, as DCNEI trazem a seguinte definição:

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, 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 (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 5º, 2009a).

---

<sup>1</sup> Os relatórios citados estão disponíveis no site do MEC: (1) Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil; (2) Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos; (3) Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.

Para definir Currículo, as DCNEI adotam o seguinte conceito:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como 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 (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 3º, 2009a).

Essas concepções potencializam o significado de *ser criança* na sociedade, na família e na escola, sendo compreendida como um cidadão de direitos desde o seu nascimento, incluindo-se, dentre os direitos sociais, a educação, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). As atuais DCNEI qualificam esse direito e o lugar em que ele se efetiva, definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo.

As DCNEI foram desdobradas a partir de cinco princípios educativos para a concretização dessas práticas cotidianas na Educação Infantil, que são: Diversidade e singularidade; Democracia, sustentabilidade e participação; Indissociabilidade entre educar e cuidar; Ludicidade e brincadeira; Estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, MEC, 2009c, p. 56).

Como esses princípios se efetivam nas práticas? Como as crianças vivenciam esses princípios na escola? O documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares* (2009c), destaca:

O pensamento pedagógico tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia (BRASIL, MEC, 2009c, p. 42).

Assim, a ação pedagógica com crianças pequenas em espaços coletivos é e será o grande desafio nos próximos anos, no sentido de construirmos um currículo não mais compreendido como prescrição, focado em áreas de desenvolvimento ou em áreas de conhecimento e objetivos predeterminados nacionalmente, como propôs o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998). A concepção vigente também se contrapõe a currículos estruturados a partir de sequências de atividades ou de festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local. Igualmente se

encontram em contradição com as atuais DCNEI os modelos curriculares centrados em rotinas padronizadas que mais visam ao controle e ao disciplinamento, desconsiderando as necessidades e potencialidades das crianças ou mesmo as demandas de suas famílias.

Nessa perspectiva, as Diretrizes possuem um papel central como instrumento de formação, definindo que a educação das crianças pequenas tem função sociopolítica e pedagógica, destacando-se seus princípios éticos, políticos e estéticos, articulados a uma pedagogia que deve orientar os projetos e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se, então, de um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana.

No Brasil, e em especial no Estado do Rio Grande do Sul, esse desafio é ainda maior para muitos municípios que iniciaram o atendimento à Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1996 (LDBEN) e, ainda mais recentemente, vem iniciando experiências de atendimento às crianças de zero a três anos.

#### **A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS NO RIO GRANDE DO SUL**

É possível afirmar que as pesquisas com dados estatísticos sobre o atendimento à demanda por Educação Infantil em nosso país apontam que o Brasil ainda não garantiu oferta suficiente de vagas públicas para suprir a demanda de atendimento à faixa etária de até cinco anos, conforme metas previstas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) – Lei n.º 10.172/2001. A meta específica para a faixa de até três anos de idade permanece igual no novo PNE, aprovado em 25 de junho de 2014<sup>2</sup>, projetada para mais dez anos. No caso do Rio Grande do Sul, 90,5% dos municípios não atingiram a meta do PNE anterior de atender a 50% da população infantil de até três anos ao final da década; da mesma forma, a meta intermediária, que era atender até 30% da população da faixa etária em no máximo cinco anos, também não foi alcançada.

Desde 2007, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) têm subsidiado o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) em estudos relativos à oferta de Educação Infantil com o intuito de proporcionar subsídios para a atuação governamental e para o controle social. Segundo a última Radiografia do TCE/RS (2013), o melhor desempenho no Estado foi na criação de vagas em creches, sendo que o aumento de matrículas foi superior ao crescimento brasileiro, partindo de 93.896 matrículas em 2008 para 131.868, de acordo com os dados do Censo Educacional de 2012.

---

<sup>2</sup> A Meta 1 do PNE 2014-2023, referente à Educação Infantil, aponta o objetivo de “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até o final da década, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (Brasil, 2014, Meta 1).

Ainda segundo o TCE/RS, de acordo com o rendimento mensal domiciliar *per capita* e a distribuição da população de até cinco anos residente (em domicílios particulares permanentes) no Rio Grande do Sul em 2010, 17,9% da população dessa faixa etária encontrava-se em situação de miséria, sendo que o maior índice de pobreza estava na zona rural, onde 30,67% das crianças desse grupo etário pertenciam a famílias com rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de até R\$ 140,00. Já na zona urbana, esse índice era de 15,89%. Outro aspecto interessante a destacar é que, segundo dados do Censo Escolar de 2012, em 313 Municípios do Estado do Rio Grande do Sul inexistia uma única escola da rede particular, comunitária, confessional ou filantrópica, como alternativa de ingresso, sendo o sistema público exclusivamente a única forma de acesso à Educação Infantil (TCE/RS, 2013).

O panorama da oferta de Educação Infantil no contexto das crianças que vivem no campo<sup>3</sup> ainda é mais complexo. Os dados do INEP (2010), apresentados na tabela abaixo, evidenciam que apenas 6,28% das matrículas na creche e 20,19% daquelas na pré-escola são em área rural; na Região Sul, 2,12% das matrículas na creche e 7,33% daquelas realizadas em pré-escolas são em área rural; e, no Estado do Rio Grande do Sul, os índices apresentados são de 0,6% das matrículas para a creche e de 8,12% em pré-escola na área rural. Assim, podemos perceber a imensa desigualdade de acesso para as crianças pequenas residentes no campo.

**Tabela 1:** Número de matrículas na Educação Infantil por localização e etapas, segundo a Dependência Administrativa, a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010

	Idades	Urbano	Rural	Total
BRASIL	Creche	1.934.903	129.750	2.064.653
	Pré-escola	3.960.043	1.002.002	4.962.045
REGIÃO SUL	Creche	348.325	7.579	355.904
	Pré-escola	468.691	37.121	505.812
RIO GRANDE DO SUL	Creche	106.472	650	107.122
	Pré-escola	155.243	13.730	168.973

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica, 2010 (MEC/INEP, 2010).

<sup>3</sup> Dados relativos à Educação Infantil do Campo são apresentados nos relatórios de pesquisa disponíveis no site do MEC relativos à Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, Projeto de Cooperação Técnica entre este Ministério e a UFRGS, desenvolvido em 2011/2013, congregando cinco universidades brasileiras e vários movimentos sociais vinculados à Educação Infantil e à Educação do Campo.

Pelos dados, percebe-se uma enorme lacuna no que se trata do acesso e do respeito ao direito à educação para as crianças pequenas que residem no campo. Nesse sentido, os dados apresentados são de extrema relevância, pois expressam a necessidade de um planejamento para a oferta de Educação Infantil em nosso estado no curto, médio e longo prazos. Recente relatório de pesquisa publicado pelo MEC destaca que:

As desigualdades apontadas entre as condições de vida das populações urbanas e rurais também ficam evidentes na análise do acesso à educação. Desta forma, ocorre uma “Sinergia negativa”: as mais precárias condições de vida das crianças de até 6 anos residindo em área rural são reforçadas por seu menor acesso à educação, particularmente à creche, e, quando isto ocorre, a oferta educacional é de pior qualidade (MEC, 2012, p. 63).

Dentro desse panorama, é possível afirmar que, para muitos municípios gaúchos, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) tem sido uma ação indispensável para a ampliação do acesso e da qualidade na oferta de Educação Infantil, podendo representar, ainda, uma política de equidade, considerando-se a ampliação significativa do acesso à vaga para grupos historicamente excluídos desse direito. Em certos contextos, a unidade do Proinfância será a primeira oferta de educação para as crianças bem pequenas, especialmente em municípios de pequeno porte. Sendo assim, entendemos que esse programa tem sido o promotor da ampliação do acesso à educação para as crianças de até três anos, ainda que essa expansão seja tímida. Contudo, para que se efetive o direito à educação, não é suficiente garantir a ampliação de vagas; torna-se indispensável, mesmo, realizar ações visando à formação continuada dos/das profissionais que irão atuar nas novas escolas.

De maneira a complementar o regime de colaboração entre a União e os municípios, avançando em relação à construção de novas unidades educacionais para as crianças pequenas, no final do ano de 2012, foi assinado um Termo de Cooperação entre o MEC e UFRGS para a realização do assessoramento técnico-pedagógico a um grupo de 163 municípios que realizaram convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a construção de uma nova escola municipal de Educação Infantil, na perspectiva das concepções presentes nas atuais DCNEI.<sup>4</sup> Para fins de organização

---

<sup>4</sup> Esse Projeto foi coordenado no âmbito da UFRGS pelas professoras Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque. Nesse período, foram executados projetos de assessoria com o mesmo objetivo por outras universidades federais ou, ainda, por consultoras. No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desenvolveu projeto de assessoria a outro conjunto de municípios com unidades do Proinfância em construção entre os anos de 2013 e 2014.

dessa ação, quatro eixos prioritários foram elencados e serão a seguir apresentadas as concepções a partir das quais nosso coletivo de assessoramento foi a campo, interagindo com as representações indicadas pelos municípios. Foram eles: (1) práticas pedagógicas com bebês; (2) leitura e interpretação de mundo expressa nas diferentes linguagens; (3) espaços, tempos e materiais; e (4) avaliação na/da Educação Infantil e articulação com o Ensino Fundamental.

Esses quatro eixos encontram-se articulados aos princípios e às concepções presentes nas DCNEI, mas, para fins metodológicos, os municípios foram convidados a fazer uma escolha por um tema que a cada um deles fosse prioritário, comprometendo-se a dar continuidade ao estudo e ao aprofundamento dos demais, com base no material disponibilizado pelo Projeto na Plataforma Moodle. Congregando esse conjunto de temas, trabalhamos, inicialmente, a importância de que cada município construa suas diretrizes ou orientações próprias para a oferta dessa etapa educacional e, nessa linha, enfatizamos o papel central do Projeto Político-Pedagógico ou da Proposta Político-Pedagógica (PPP) como elemento no qual cada escola expressa sua visão e seus objetivos educacionais, traçando escolhas teóricas e metodológicas em consonância com o disposto nas DCNEI.

Do total de municípios inicialmente inscritos, 157 participaram efetivamente do Projeto. Estes, durante 12 meses, integraram nossa Rede Formativa, constituída de gestores municipais de educação, assessores de secretarias de educação, representantes de equipes diretas de escolas infantis e docentes das redes municipais que atuam junto a crianças de até seis anos, totalizando 440 pessoas. O objetivo principal colocado pelo Projeto foi assessorar os municípios na construção, revisão e/ou atualização da sua Proposta Pedagógica da Educação Infantil, com vistas à implementação das DCNEI no cotidiano desses novos espaços educativos para crianças pequenas, bem como de suas redes de Educação Infantil como um todo. Conforme a trajetória de cada município, alguns priorizaram em 2013 a construção ou a revisão de um documento municipal; outros optaram por construir um documento específico para a nova unidade, para, posteriormente, a partir deste, elaborar ou revisar os demais já existentes ou o próprio documento de diretrizes para a oferta de Educação Infantil na rede como um todo.

Consideramos que esse Projeto foi *inovador* na sua concepção de organizar uma Rede Formativa que articulou ações desde a Universidade até as escolas, envolvendo sobremaneira as secretarias de Educação, constituindo um espaço sistemático de estudo das atuais Diretrizes. Para contribuirmos com a organização das ações necessárias no âmbito de cada realidade, orientamos a elaboração de um Plano de Ação Municipal que já começaria a ser desenvolvido naquele ano e que propusesse estratégias efetivas de qualificação das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil de cada rede educacional, indo além da nova unidade do Proinfância.

### CONSTRUINDO NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

A partir da análise dos relatórios desse Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico na implementação do Proinfância (MEC/SEB/UFRGS, 2014), foi possível constatar que 44% dos municípios escolheram como foco central de seu Plano de Ação a temática “Práticas Pedagógicas com Bebês”, sendo esse o eixo prioritário para a construção e/ou revisão de suas propostas pedagógicas, revelando que as especificidades dessa ação pedagógica é uma demanda real dos municípios que são, de acordo com a Constituição Federal de 1988, os grandes responsáveis pela oferta educacional para a faixa etária da creche e da pré-escola.

Nessa perspectiva, 82 dos municípios de um total de 157 evidenciaram a necessidade e o desejo de construir uma proposta pedagógica que contemplasse as especificidades das crianças bem pequenas, evidenciando, assim, o quanto a formação de profissionais e o planejamento das ações pedagógicas voltados às crianças de até dois anos é, ainda, uma tarefa nova e desafiadora. Nosso Projeto chamou a atenção para o recorte etário de zero a dois, pois vários municípios que se enquadram no cômputo censitário do INEP como oferecendo atendimento na “creche”, o que incluiria crianças de até três anos, na verdade, têm oferta apenas para crianças a partir dos dois anos de idade.

Barbosa e Richter (2010) problematizam que a integração da Educação Infantil no contexto educacional vai além do desafio da oferta, estando diretamente subordinada à formação específica dos professores, bem como à construção de pedagogias específicas à educação das crianças pequenas:

Da mesma forma, as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para bebês e crianças pequenas, em ambientes coletivos e formais, são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular neste primeiro nível da educação básica. Geralmente, as legislações, os documentos e as propostas pedagógicas privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país: organizado em currículo pré-estabelecido ou currículos prescritivos como afirmaria Goodson (2008) (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 2).

O reconhecimento dos bebês como sujeitos de direito à educação desde o seu nascimento, como reza nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a necessidade de um currículo específico para essa faixa etária foram evidenciados durante os processos formativos de nosso Projeto, como aponta o relato a seguir, extraído de um Fórum na Plataforma Moodle:

Eu gostei muito deste 2º encontro, onde trabalhamos sobre os bebês. É gratificante para nós enquanto educadores (e também enquanto mães)



saber que a educação está evoluindo, buscando a qualidade do atendimento das crianças pequenas, reconhecendo os bebês como sujeitos inseridos no processo de ensino aprendizagem.

Eu mesma nunca havia estudado ou feito um curso que tivesse o foco voltado aos Bebês. Trabalhei 2,5 anos com essa faixa etária e sentia a necessidade de saber mais sobre esse atendimento, para assim otimizá-lo. Enquanto educadora de bebês, muitas vezes sentimos certo preconceito por parte da sociedade e até mesmo dos próprios colegas que trabalham com os alunos grandes. Justamente porque, até pouco tempo, esse atendimento era visto apenas como um cuidado. A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, as discussões, as leituras e esta formação da qual estamos participando e iremos repassar aos nossos colegas constituem-se ferramentas muito importantes para alavancar o trabalho nas escolas de Educação Infantil. Sempre foi muito bom trabalhar sentindo aquele cheirinho de bebê, mas este trabalho ser reconhecido como educativo e importante para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, afetivo... da criança, e não apenas para seu crescimento físico, é tuuudo de boooom!!!!!! (Professora da rede pública de Educação Infantil. Relatório Técnico do Polo 2. Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2014, p. 63).

É significativo observar que muitos municípios assessorados expressam claramente o desejo de construir uma proposta pedagógica que contemple as especificidades da Educação dos Bebês, e essa foi uma busca constante durante o Projeto, como evidenciado nos trechos a seguir:

Em relação especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos, o Município ainda necessita avançar mais na elaboração de suas diretrizes pedagógicas. Mesmo antes de 2013, Lagoa Vermelha já atendia aos bebês em creches, mas não possuía proposta específica para o atendimento desta faixa etária. Este tópico está atualmente sendo revisto no PPP da EMEI Sol Nascente, pois precisa ser qualificado, visto que apenas nesta Unidade 86 bebês são atendidos, com previsão de ampliação de matrículas (Relatório Técnico Polo 3. Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2014, p. 24).

Outra característica bem marcante é o atendimento de 0 a 3 anos que em alguns municípios não foi contemplado ainda, enquanto em outros atendem bem poucos bebês. Durante a assessoria alguns, inclusive vendo a dificuldade de compreensão das especificidades do atendimento dessa parcela de crianças, solicitaram se poderiam colocar na unidade do Proinfância crianças a partir de 3 anos, pois se sentiam despreparados para o trabalho com os “menores” (Relatório Técnico Polo 3. Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2014, p. 24).

As concepções de Infância, de Currículo e de Educação Infantil que emergem do Parecer 20/2009 e das atuais DCNEI sustentaram nossa Rede Formativa, articulando referenciais teóricos e metodológicos em nosso diálogo com os municípios participantes

do Projeto, no sentido de que propusessem às crianças pequenas uma prática sustentada nas interações voltadas às experiências concretas da vida cotidiana, da cultura e do convívio coletivo, produzindo um currículo como uma narrativa individual e coletiva por meio de brincadeiras e de diferentes linguagens (BRASIL, MEC, 2009a; 2009b).

Assim como as crianças se apresentam cotidianamente como uma novidade a nós, adultos, com suas curiosidades e experiências, a educação de bebês com todas as suas especificidades também se apresentou como uma novidade para alguns municípios que necessitam de um investimento político e pedagógico que vise ao fortalecimento de suas políticas públicas, dentre as quais destacamos a formação continuada de profissionais, a atualização dos projetos educativos, bem como a reorganização dos espaços, tempos e materiais das escolas infantis.

### **LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

O eixo “Leitura e interpretação de mundo expressa nas diferentes linguagens” foi o que teve a menor adesão como foco inicial para a construção ou a revisão das propostas pedagógicas no conjunto de municípios com os quais trabalhamos. Essa escolha está implicada por diferentes questões muito singulares da trajetória dos 157 municípios participantes, mas avaliamos que esse tema tem sido um dos mais trabalhados em espaços e materiais voltados à formação continuada em nossa área.

Embasamos os materiais e as metodologias usadas para a formação referente a esse eixo na concepção expressa nas DCNEI e que orientou o Projeto de Assessoramento como um todo: a existência de uma escola de Educação Infantil que viva as práticas sociais e as linguagens como seu currículo, oferecendo situações de desenvolvimento e aprendizagem às crianças pequenas a partir das *cem linguagens*, como nos propôs Loris Malaguzzi.

É possível afirmar, por estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento que dialogam com a Pedagogia, que as crianças já nascem com a possibilidade de construir linguagens por intermédio do olhar, do toque, do gesto, enfim, das diferentes interações que estabelecem desde a sua concepção e a partir das experiências que lhes são oferecidas pela sociedade/cultura na qual estão imersas e que, ao mesmo tempo, ajudam a construir.

É na escola, como espaço de educação coletiva, que a criança vai prosseguir em aprendizagens diversas que pautam o conviver, o brincar, o jogar, o desenhar, o contar, enfim... É na instituição de Educação Infantil que ela vai conhecer outras formas de ver e expressar o mundo para além de suas primeiras aprendizagens com a família, agora compartilhando outras formas de ser/estar no mundo com seus pares e seus educadores. Nesse sentido:

O objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência (BRASIL, MEC, 2009c, p. 47- 48).

Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil se torna um lugar de experiências, compreendidas segundo as DCNEI (2009) 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 (BRASIL, CNE/CEB, DCNEI, 2009c, p. 12).

O que nos leva a pensar que, nas atividades culinárias, as crianças vão aprender sobre misturas, ciência, temperatura; no pátio, com os elementos da natureza, vão brincar e aprender sobre a vida, sobre consistências e texturas; numa roda de conversa, vão imaginar, sonhar, narrar e conhecer sobre oralidade e escrita; enfim, nesse sentido, as experiências oportunizadas é que irão constituir o currículo vivido.

Acreditamos que é necessário compreender que as crianças são sujeitos sócio-históricos que pertencem a grupos sociais, com ideias, necessidades e desejos próprios. Elas se constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo. Descrevendo elementos de um currículo para as crianças pequenas, é possível pensar:

Nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira. Partindo dessa compreensão, busca-se uma educação, em especial para as crianças pequenas, que rompa com a visão adultocêntrica e didatizadora sobre as experiências infantis. As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhando as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens, tão importantes para a riqueza das relações homem-homem e homem-mundo. Porém, como o próprio Walter Benjamin

coloca, “[...] toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que neles se baseiam [...]” (BENJAMIN, 1992, p.177) (BARBOSA, ALBUQUERQUE, FOCHI, 2013, p.15).

Nessa concepção, os saberes das crianças e de suas famílias precisam ser reconhecidos e articulados no projeto da escola, pois fazem parte das práticas sociais e culturais que essas crianças vivenciam fora da escola, sendo impossível pensarmos uma educação de crianças pequenas que não dialogue com a cultura de suas famílias. Transcrevemos a seguir um trecho de Relatório em que nossas assessoras narram o desenvolvimento de ações formativas em um de nossos polos de Assessoramento:

Relembramos o que as DCNEI pautam sobre linguagens e currículo, a importância de incluir no currículo os saberes das crianças, as diferentes linguagens e os conhecimentos do patrimônio cultural da humanidade. Intercalamos momentos de fala com conversa e diálogo sobre o tema. A partir de uma dinâmica sobre os eixos curriculares apresentados pelas DCNEI, sorteamos no grande grupo os eixos, e cada um falou sobre o trabalho que a Educação Infantil no seu município faz dentro desse eixo curricular. Após essa dinâmica, nós, assessoras, falamos sobre as linguagens e o currículo; dando ênfase à linguagem oral e escrita, clareamos o conceito de alfabetização na Educação Infantil e de experiência narrativa. Após o estudo teórico sobre as diferentes linguagens, o desafio do grupo era organizar diferentes espaços “linguageiros”, e cada participante interagiu no espaço, deixando-se convidar pelos lugares acolhedores criados... A organização dos representantes possibilitou a organização de diferentes e ricos espaços; percebemos um grande empenho dos municípios e clareza na concepção de linguagens e na riqueza de materiais disponibilizados às crianças (Projeto MEC/SEB/UFRGS, Relatório Polo 2, 2014, p. 66).

### **IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em um de nossos encontros formativos, articulamos o eixo “Espaços, tempos e materiais” com o tema das linguagens, solicitando aos representantes municipais que pensassem e propusessem com materiais concretos como seria oferecer às crianças “espaços lingueiros”, isto é, espaços que oportunizassem interações e brincadeiras por intermédio de diferentes materiais e disposições, suscitando repertórios para brincar, jogar, conversar, narrar – enfim, experiências entre crianças e adultos, parceiros naquele contexto.

Os eixos formativos do Projeto foram articulados como forma de se pensar e construir práticas cotidianas fundamentadas nas concepções e proposições presentes nas DCNEI, que propõem as interações e brincadeiras como eixo norteador da ação pedagógica com as crianças pequenas, constituindo a base a partir da qual serão oferecidas e vivenciadas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas.

Na década de 90 do século passado, Fornero (1998) apresentava esse tema como uma “novidade” nos estudos acerca da educação de crianças pequenas, destacando a evidência em que se encontrava a organização dos espaços a partir dos “cantos pedagógicos” e o quanto essa nova maneira de organizar as atividades para esse grupo etário vinha se constituindo numa verdadeira “revolução” educacional, tornando o espaço um recurso polivalente que os professores “[...] podem utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação” (FORNERO, 1998, p. 229).

Horn (2004) chama nossa atenção para o fato de que o espaço, quando bem planejado e organizado, se constitui em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza, na medida em que as diferentes interações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre estas e os materiais se efetivam tendo como base um determinado espaço. Nesse sentido, e apoiada em Mallaguzzi, a autora destaca que o ambiente da Educação Infantil: “[...] deve ser preparado de forma a interligar o cognitivo ao relacionamento e à afetividade” (HORN, 2004, p. 71).

Borges (2013), analisando as interações das crianças em espaços coletivos planejados por Ambiente de Aprendizagem a partir de seus interesses, afirma que cabe às educadoras construir um ambiente educativo que instigue as crianças à descoberta e à criação, considerando os interesses e as necessidades de cada grupo. Esses ambientes intencionalmente planejados avançam além do próprio conceito de espaço, ao produzir uma ambiência que convida às interações e brincadeiras entre os pequenos.

Em nosso trabalho de assessoria aos municípios, também houve evidências acerca da importância desse elemento para o trabalho cotidiano, pois alguns deles, a partir das vivências por nós oferecidas, de imediato, realizaram alterações na organização dos ambientes escolares, tendo relatado e registrado em fotos a diferença na qualidade das interações possíveis após esses ajustes.

Um total de 42 municípios participantes do Projeto escolheu esse eixo como foco prioritário de estudo para a escrita ou revisão de seus PPP, evidenciando a sensibilização das equipes para a importância do tema como elemento catalisador das práticas cotidianas nos espaços de educação coletiva das crianças pequenas. Além destes, outros municípios, inclusive, optaram por trabalhar com dois eixos, articulando este a outro, dada a sua importância como elemento curricular.

Implementamos nossa Rede Formativa nos 10 polos, abordando esse tema sempre a partir de contextos vivos: visitando e analisando espaços de salas das unidades do Proinfância já em funcionamento, desafiando à reflexão e à mudança a partir de ação

coletiva em escolas que possuíam espaços com estruturas muito fixas ou excesso de mobiliário ou, ainda, materiais em excesso ou brinquedos que demandavam conserto e/ou reposição. O papel da formação em serviço ou continuada como um tempo-espaço do coletivo de profissionais para pensar suas próprias necessidades também assumiu destaque no conjunto das reflexões que nos foram trazidas pelos municípios na medida em que tal concepção ia sendo vivenciada. O relato a seguir, extraído de um dos relatórios da Assessoria, evidencia esse aspecto:

O Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico chegou aos municípios do Polo 8 para atender às demandas das unidades do Proinfância em termos de qualificar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, nesses espaços. Entretanto, as ações desencadeadas e o movimento dos municípios durante o percurso desse Projeto retratam que as metas se ampliaram e que as formações continuadas propostas com foco nas unidades do Proinfância foram estendidas para toda a rede de ensino municipal. As ações desencadeadas causaram um impacto não só com relação às novas unidades do Proinfância, mas foi uma oportunidade para que a Educação Infantil ganhasse um espaço de estudo e reflexão das práticas, com base nas DCNEI. As formações levaram as professoras representantes dos gestores municipais a repensarem o seu papel junto às escolas municipais da rede, avaliando a importância de suas intervenções em relação às PPP, à formação continuada, à aquisição de materiais e mobiliário para as atuais e novas unidades escolares (Projeto MEC/SEB/UFRGS, Relatório Polo 8, 2014, p. 90).

Finalizando a reflexão sobre esse eixo, cabe destacar que houve significativa valorização por parte dos municípios daquelas ações de nossa Rede Formativa em que levamos materiais diversos (livros, jogos, bonecas de pano, tecidos, instrumentos musicais) e utilizamos salas de escolas em funcionamento que permitiram a ação do adulto sobre o material disponível. Entendemos que essa iniciativa, que por certo não configurou gasto elevado ou trabalho excessivo, em certos casos, utilizando material já disponível nos ambientes, contribuiu sobremaneira para que todos os envolvidos vivenciassem experiências prazerosas em “espaços linguageiros”, condição importante para que ações semelhantes aconteçam de forma cada vez mais frequente no trabalho com as crianças.

### **AValiação da/na Educação Infantil e Articulação com o Ensino Fundamental**

O tema avaliação é relativamente “novo” como um campo de estudos em nossa área, e vamos tratá-lo aqui de maneira articulada às questões inerentes à qualidade dessa oferta, pois não faz sentido no escopo das concepções aqui trazidas avaliar crianças e/ou docentes sem considerar a qualidade da educação que podemos oferecer; por isso,

tem sido usada a expressão “avaliação *da e na* Educação Infantil”. Quando usamos a primeira, estamos falando em avaliar a oferta de atendimento oferecida às crianças; no segundo caso, nos referimos às ações de avaliação que tomam espaço nas instituições, envolvendo as diferentes dimensões de nossa atuação, incluindo aí o acompanhamento das crianças em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagens.

Em 2002, foram publicados os resultados de uma Consulta sobre a Qualidade da Educação nas Escolas, realizada pela Campanha Nacional pelo direito à Educação (CNDE). A partir da divulgação desses resultados, foi elaborado um projeto com objetivos semelhantes no âmbito da CNDE e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), envolvendo em sua realização um grupo de pesquisadores e instituições com experiência na área. Como resultado dessa Consulta, há um conjunto de publicações que subsidiam reflexões sobre os desafios dessa oferta dentro dos parâmetros já estabelecidos de maneira clara na legislação e, ainda, referenciados nos textos acadêmicos (CAMPANHA, 2006; CAMPOS, 2002).

Em 2009, o Ministério da Educação publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2009c), documento elaborado em parceria por um conjunto de entidades vinculadas a essa oferta educacional a partir de diferentes enfoques e pré-testado em instituições de nove estados da federação. Partindo de sete dimensões fundamentais para o acompanhamento e a avaliação dessa oferta educacional, o documento objetiva contribuir com os gestores de redes municipais de Educação, com equipes das próprias escolas e as próprias comunidades, apontando elementos para a realização de um autodiagnóstico que leve a ações para a qualificação das práticas.

Com esse fim, os sete indicadores operacionais desse documento, entendidos de maneira articulada, permitem identificar aspectos importantes da realidade de atendimento a essa faixa etária que repercutem na qualidade da oferta: Planejamento Educacional, Multiplicidade de Experiências e Linguagens, Interações, Promoção da Saúde, Espaços, Materiais e Mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e Cooperação e troca entre as famílias e participação na rede de proteção social. Ao mesmo tempo, analisados em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006), esses indicadores podem apresentar rumos de mudança de forma que nossas práticas, de fato, atendam às necessidades e potencialidades das crianças, colocando-as no centro do processo curricular.

Até o ano de 2013, tínhamos apenas o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 (LDBEN), definindo o caráter da avaliação em relação a essa primeira etapa da Educação Básica e determinando o impedimento do uso de dispositivos que levassem à classificação ou retenção das crianças, impedindo-lhes o acesso ao Ensino Fundamental. As alterações produzidas na LDBEN pela Lei n.º 12.796/13 acrescentaram cinco incisos àquele artigo, normatizando questões de frequência, carga

horária e documentação pedagógica, sem, contudo, alterar a concepção de avaliação como processo de acompanhamento presente na produção da área sobre o tema.

O artigo 10 das atuais DCNEI também apresenta cinco incisos, apontando alguns procedimentos de responsabilidade das instituições de Educação Infantil que podem contribuir para a organização das ações de acompanhamento longitudinal das crianças – dimensão fundamental do trabalho educativo, construída nos espaços cotidianos de interação:

[...]

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. (BRASIL, 2009a, art. 10).

Nos últimos anos, em nosso país, têm sido aplicados exames e provas, nacionais ou internacionais, com o objetivo de aferir a qualidade educacional, a partir do desempenho dos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Apesar das determinações legais apresentadas e que caminham em outra direção, recentemente, estudiosos e militantes da área foram chamados a discutir esse tema/problema na sua interface com a oferta educacional para crianças em creche e pré-escola. Rosemberg (2013) argumenta que estaríamos, neste momento, iniciando a construção do problema social “avaliação” na arena da Educação Infantil, justificando essa conclusão pela ainda baixa incidência de pesquisa na área com o descritor “Avaliação”. A autora (2013) alerta aos cuidados éticos necessários nesse campo (confidencialidade das informações) e sobre o perigo da transposição de modelos avaliativos hegemônicos de outras etapas de ensino para a primeira etapa da Educação Básica, pois, atualmente, existem alguns movimentos de formalização de políticas de avaliação sem a devida clareza sobre o que avaliar.

De acordo com Rosemberg (2013), há bipolaridades históricas no campo da avaliação educacional, como processo x produto, quantidade x qualidade, neutralidade x política, dentre outros, o que torna perigosa a importação de modelos avaliativos que não se apresentam como consensuais nem para as etapas em que testes em larga escala são aplicados há alguns anos. A autora alerta sobre o uso inadequado de testes de desenvolvimento com crianças pequenas, questionando correntes que os defendem



e estão ligadas a questões econômicas relativas ao “valor agregado” que a frequência à Educação Infantil poderia trazer em um futuro próximo. Por entender esse campo confuso neste momento inicial dos estudos da área, pois há dúvidas e posições divergentes sobre “avaliação *na* Educação Infantil” e “avaliação *da* Educação Infantil”, a autora propõe um aprofundamento de estudos pautados na distinção entre uma “política de avaliação da Educação Infantil” e uma “avaliação da política de Educação Infantil”.

Formalizando um Grupo de Trabalho (GT) para discutir o tema, a Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC) chamou um conjunto de entidades e de especialistas com o objetivo de produzir um documento capaz de afirmar uma concepção e os indicadores de avaliação para essa oferta educacional à luz das atuais DCNEI. Esse GT interinstitucional produziu um documento intitulado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, no qual reafirma as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil presentes nas atuais DCNEI, apontando algumas dimensões para a operacionalização da avaliação da oferta dessa etapa educacional e indicando passos que precisam ser realizados pelo Ministério da Educação e pelo INEP de maneira a operacionalizar uma sistemática de avaliação que promova a institucionalização da avaliação da Educação Infantil como integrante da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, mas resguarde as especificidades próprias a esta etapa.

Na direção de realizar a “avaliação da política de Educação Infantil”, o Plano Nacional de Educação, recentemente criado pela Lei n.º 13.005/14, traz determinação explícita quanto ao caráter regular necessário a essa avaliação:

1.6 – implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; [...] (BRASIL, PNE, 2014, Meta 1, estratégia 1.6).

Foi com essa preocupação quanto à necessidade de avaliação das políticas de Educação Infantil que dinamizamos debates nos encontros realizados nos dez polos de assessoramento, chamando a atenção dos participantes no sentido de que se torna indispensável, ainda, uma articulação entre as definições curriculares e o planejamento educacional, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Defendemos isso, com base na orientação das DCNEI, que coloca em nossa competência a efetivação de transições não traumáticas entre essas etapas, de maneira a garantir às crianças os tempos necessários para sua vivência plena da infância. O trecho a seguir transcrito se refere ao depoimento de uma representante municipal postado na Plataforma Moodle após o encontro no qual as assessoras trabalharam esse tema e evidencia aspectos significativos das demandas quanto à formação dos profissionais:

O texto sobre a avaliação na Educação infantil trouxe pontos importantes a serem sempre considerados ao tratarmos do tema avaliação: 1º Que a nossa prática avaliativa dê mais importância aos processos do que os resultados; 2º Que tenha uma perspectiva acolhedora, com o objetivo principal de diagnosticar e apontar rumos para a prática para incluir as crianças pelos mais variados meios, com caráter global; 3º considerar que a avaliação é uma prática social, humana e nenhuma ação é neutra, ou seja, quem avalia tem por base a concepção de educação, de criança e de aprendizagem, daí a importância de todos os envolvidos no processo avaliativo terem o conhecimento e se orientarem pela PPP da instituição. 4º Quem avalia: educadores, pais, crianças e demais membros da instituição. 5º Tipos de avaliação: aluno: Descritiva, portfólio. Cabe ao educador o registro de todas as ações desenvolvidas pelas crianças, que pode ser por fotos, relatos, outros. O registro é um meio de o educador avaliar a sua prática educativa, ela é um mediador da aprendizagem que está sendo desenvolvida. 6º Avaliação da instituição: ao ler o texto, constato que ela acontece nas instituições, mas de forma capenga. Por isso, ao elaborarmos a avaliação institucional, devemos partir do documento do MEC “Qualidade para a Ed. Infantil”, sete dimensões que fazem a discussão de: gestão, estrutura física, aprendizagem, entre outros. Encerrando esta memória do assunto abordado no dia 02 de agosto, cito uma frase do texto: “[...] É necessário que o(a) educador(a) desenvolva a capacidade de abrir os olhos. Olhar para ver além do que está visível” (Projeto MEC/SEB/UFRGS, Relatório Polo 5, 2014, p. 87-88).

No contexto atual da obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos, torna-se relevante chamar a atenção para os riscos dessa obrigatoriedade, na medida em que nos inspirarmos em modelos escolares típicos do Ensino Fundamental para planejar a oferta educacional para as crianças pequenas ou mesmo para orientar nossas práticas avaliativas. Chamando nossa atenção para o fato de que a oferta de educação pré-escolar tem crescido globalmente e que precisamos qualificar em muito a articulação entre essas duas etapas, Moss (2011) alerta, ainda, que o ideal seria que essa relação se estendesse a outras etapas da Educação Básica, evitando interrupções bruscas que desconsideram as potencialidades e necessidades das crianças, que não se mostram compartimentalizadas em faixas etárias, disciplinas ou conteúdos estanques.

Nesse sentido, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, CNE/CNE, 2010) já avançam nessa direção, considerando a importância do cuidado e da educação como elementos a serem articulados em toda a Educação Básica no Brasil, para que o desenvolvimento integral de crianças e jovens seja, de fato, alcançado. Dentre os municípios que assessoramos nesse Projeto, 18 deles optaram por priorizar esse tema nas suas ações formativas ao longo de 2013.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES**

Neste texto, tivemos, como objetivo principal, mais do que descrever as ações desenvolvidas no Projeto de Assessoramento por nós desenvolvido junto a municípios gaúchos, apresentar as concepções com as quais realizamos esse trabalho, inspiradas tanto nas atuais DCNEI quanto no Parecer que as fundamenta. Dessa forma, cabe destacar que, para nosso grupo de trabalho, a opção metodológica de constituição de uma Rede Formativa teve um papel fundamental para o alcance dos resultados obtidos. Iniciando pelo envolvimento de duas consultoras e de um grupo de especialistas-formadores que colaborou com o planejamento das ações da Assessoria, problematizando temas e sugerindo ações, nossa Rede se desdobrou a partir de um coletivo de 23 assessoras, duas coordenadoras e dois supervisores que viajaram aos polos, trabalhando a partir do material selecionado em conjunto e disponibilizado na Plataforma Moodle, e distribuído nos encontros presenciais em CDs e DVDs gravados especialmente para esse fim.

Conosco, mais de 400 pessoas que participaram dos encontros formativos como representantes municipais tiveram acesso a materiais e discussões que deveriam ser compartilhadas nas escolas de suas redes e junto a seus docentes. A partir daí, fuge do nosso controle imaginar quantas escolas nestes 157 municípios, quantos gestores e quantos docentes, além de outros integrantes das equipes escolares, podem ter tido notícia ou acesso a algum tema ou material por nós trabalhados nos encontros ou simplesmente indicados como bibliografia ou vídeo complementar.

Nosso coletivo, durante os 12 meses de desenvolvimento do Projeto, transitou entre o lugar de estar em constante formação, participando de encontros quinzenais de estudo, planejamento e avaliação em nossa Universidade, e ser, ao mesmo tempo, alguém que viaja aos quatro cantos do estado, buscando incidir na formação de um outro coletivo, constituído de profissionais que atuam em uma rede municipal, e que naquele momento integravam o Projeto Proinfância MEC/SEB/UFRGS. Acrescentem-se a esse movimento as reflexões e aprendizagens trazidas do campo sobre a gestão da Educação Infantil em municípios dos mais variados tamanhos e perfis demográfico, socioeconômico e educacional.

O desafio lançado aos municípios no sentido de um maior investimento político e pedagógico necessário ao fortalecimento de suas políticas públicas educacionais para a infância surtiu muitos efeitos, já relatados nos dez relatórios que narram e refletem sobre a assessoria aos polos. Maior visibilidade para a Educação Infantil, estruturação de políticas para garantir ações voltadas à formação continuada, construção e atualização de projetos educativos, reorganização dos espaços, tempos e materiais de algumas escolas foram algumas ações que chegaram até nós.

Sem dúvida, essa experiência formativa efetivou um regime de colaboração entre a União, representada pela Universidade, que foi a campo, e os diversos municípios, que vieram até nós, possibilitando muitas trocas, fazendo do ano de 2013 um significativo

tempo de mobilização, de reflexão e de construção de novos saberes para todos nós, deixando a certeza de que é possível e necessário investir na formação continuada de docentes, se desejarmos fazer da Educação Infantil um espaço/tempo de usufruto do direito à educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen S.; ALBUQUERQUE, Simone S.; FOCHI, Paulo. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*, ano VII, n. 19, p. 5-23, julho/2013. Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com/educacao-19/>>. Acesso em: 23 de agosto.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, Sandra M. S. Educação Infantil: qual o currículo com as crianças pequenas? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais...* São Leopoldo, UNISINOS, 2010.

BORGES, Gislaine de Souza. Ambientes de aprendizagem: potencialidades e desafios para organização da ação educativa com crianças de três a quatro anos de idade. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (*Especialização em Educação Infantil*) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil. 1988*. Brasília: DOU. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Relatório de Pesquisa*. Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_ropostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf)>. Acesso em: maio 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS. 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: maio 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: A discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib\\_anexo1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf)>. Acesso em: maio 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Relatório de Pesquisa: Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a

Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_contribuicoes\\_pesquisadores.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. *Relatório 2*, volume 1. Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEB/COEDI. EDUCAÇÃO INFANTIL: *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.º 1.147/2011, do Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/einaroda/docs/EDUCACAO\\_INFANTIL\\_Subsidios\\_para\\_%20construcao\\_de\\_uma-sistemica\\_de\\_avaliacao.pdf](http://www.ufrgs.br/einaroda/docs/EDUCACAO_INFANTIL_Subsidios_para_%20construcao_de_uma-sistemica_de_avaliacao.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 5*, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 20*, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 04/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2023*. Lei 13.0005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n.º 9394/96 (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Insumos para o debate 2* – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.institutocea.org.br/midiateca/116/publicacao/revista-insumos-para-o-debate-2--emenda-constitucional-n-592009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas.aspx>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FORNERO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v.41 n.142 p.142-159 jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia da Educação Infantil no RS – Análise do desempenho (2009-2010). Disponível em: <[http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias\\_internet/Relatorios/Radiografia\\_Educacao\\_Infantil2013.pdf](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/Relatorios/Radiografia_Educacao_Infantil2013.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia da Educação Infantil no RS – Análise do desempenho 2012. Disponível em: <[http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/repos\\_docs/pdf/radiografia\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/repos_docs/pdf/radiografia_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43 n. 148 p. 44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v43n148/v43n148a04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. *Projeto de Trabalho*. MEC/SEB/UFRGS. Porto Alegre: Janeiro, 2008 (Não publicado).

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Projeto de Trabalho*. MEC/SEB/UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2012. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 2*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 3*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 5*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 8*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).