

POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS OU ESTÓRIAS?

Rosânia Campos

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos da UFSC

O atendimento de crianças menores de seis anos, em instituições, caracterizou-se historicamente como um tipo de serviço necessário para as mulheres que exerciam atividade laborativa fora de seus lares. Só recentemente é que iniciaram-se as discussões que defendem desse nível educativo como direito das crianças e famílias.

Como uma área que ainda esta vinculada as demandas do mercado, o atendimento as crianças de 0 a 6 anos, caracteriza-se por movimentos ciclotônicos de expansão e retraimento, que em geral são condicionados por fatores externos as necessidades infantis. Um exemplo desse movimento pode ser verificado no período da 2ª Grande Guerra, nos Estados Unidos, que apresentava, em 1941, 1,6 milhões de vagas subsidiadas pelo governo e que atendiam em especial crianças de mulheres que trabalhavam na indústria bélica. Após o término da guerra, em 1965, existiam 300 mil vagas usufruindo de recursos federais (Rosemberg, 1995). Esse movimento, criticado por muitos pesquisadores, persiste ainda nos dias atuais, mesmo com as novas discussões na área que definem a educação infantil sob outra perspectiva

Na América Latina, uma expansão significativa da área aconteceu nas décadas de 60 e 70 desse século, incentivada por organismos internacionais (UNESCO e UNICEF) e reivindicações de mulheres trabalhadoras. Essa expansão seguia os moldes discutidos acima, sendo o atendimento infantil considerado uma solução paliativa. Segundo a Psicologia pós-guerra, um “mal necessário”, uma vez que a relação mãe-filho era a correta, a ideal para o bom desenvolvimento psíquico da criança pequena. Nesse contexto, as creches em especial, foram definidas como necessárias a algumas famílias (de maneira particular as de baixa renda que não tinham onde deixar seus filhos), não sendo reconhecida como um lugar específico, com um valor próprio. Não se compreendia nesse momento as creches e pré-escolas como lugares coletivos, lugares que possibilitam e facilitam a socialização das crianças para além de suas casas.

No caso do Brasil, um aumento significativo das vagas destinadas a educação infantil, deu-se na segunda metade da década de 70 e início a de 80, resultado de vários movimentos sociais, entre os quais destacou-se o movimento feminista que reivindicava seu direito a essas instituições. Mesmo sendo um direito adquirido já em 1934, não era efetivamente atendido ou exigido pelas instâncias responsáveis, sendo que: [...] até aproximadamente metade da década de 70, essa legislação, além de não ser respeitada pelo empresariado (os mecanismos de fiscalização são insuficientes e a punição prevista para os faltosos é ridiculamente pequena), era pouco conhecida entre as trabalhadoras e seu cumprimento, ou ampliação não constituía reivindicação sindical. (ROSEMBERG, 1995, pág. 94).

Ainda segundo a autora, somente em 1983, os acordos sindicais incluem cláusulas relativas às creches.

Não obstante, se em 1934 já havia leis que obrigavam as empresas privadas a prestarem algum atendimento às crianças menores de 6 anos, o reconhecimento legal da obrigatoriedade do Estado em oferecer esse serviço deu-se muito tempo depois,

precisamente em 1988, com a Constituição Federal. A desobrigação do Estado relativamente à educação infantil repercutiu em muitos aspectos como. As verbas destinadas a esse nível educativo, a expansão de suas vagas, a qualificação de seus profissionais, as necessidades infantis que deveriam ser atendidas, a função dessa instituição, sofreram impactos das políticas destinadas à educação infantil que durante o período do governo militar, fundamentaram-se na premissa de maior atendimento com menores custos.

Políticas de expansão da Educação infantil

A expansão do atendimento à infância no Brasil começou a partir dos anos 70, seguindo um modelo de baixo custo, o que propiciou a entrada do denominado “leigo/a” na área. Dos anos 70 aos 80, houve um incremento dessa expansão por meio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar coordenado pela Coepré (Coordenação de Educação Pré-escolar), em associação com o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e com a LBA (Legião Brasileira de Assistência), encarregada pela expansão das creches. Esses programas apoiavam-se num modelo de educação compensatória, caracterizados por um atendimento em massa a custos muito baixos. Tal proposta pautou-se naquelas elaboradas e divulgadas em diferentes países, por instituições intergovernamentais, especialmente pela UNICEF e pela UNESCO (ROSEMBERG, 1999).

No entanto, é possível observar a ambigüidade presente no discurso do governo que por um lado proclamava a necessidade da pré-escola e por outro o planejamento orçamentário da União não apresentava nenhuma política de dotação de verbas para atender a demanda da área. Assim, respaldado nos modelos de educação com parcerias, difundido pela UNESCO/UNICEF, o governo apropriou-se dos recursos humanos e materiais próprios das comunidades para a expansão da educação infantil. Essa estratégia pode ser verificada no próprio Programa Nacional de Educação Pré-escolar então organizado que:

- a) realizava convênios com as Secretarias Estaduais de Educação para expandir o atendimento infantil, utilizando-se de espaços ociosos na comunidade, bem como a mão-de-obra de mães voluntárias e
- b) integrava o Mobral, instituição destinada à alfabetização e educação continuada de adultos, ao Programa . Assim a educação pré-escolar tornou-se nos anos de 1981 e 1982, prioridade para o MEC e Mobral, sendo que esse último voltava-se para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, além de manter seus tradicionais programas para os adultos. Esta ação teve grande repercussão, tanto que, em 1982, o Mobral era responsável por cerca de 50% do atendimento de crianças de 4 a 6 anos na rede pública. Em outras palavras, o Mobral atendia 600 mil crianças das 1.079.176 atendidas nas instituições públicas (KRAMER e JOBIM E SOUZA, 1987, ROSEMBERG, 2000).

Essa alternativa de educação infantil resultou nos programas denominados “mães-crecheiras”, “creches domiciliares”, os quais legitimavam a idéia da relação natural entre mulher-mãe-educadora infantil, sendo a mulher considerada naturalmente preparada para esse trabalho, o que contribuiu para a laicização da área. Ademais, ocorreu um aumento expressivo de educação de baixa qualidade para as crianças das classes populares. Essa pretensa solução governamental, principalmente quando incorpora as soluções propostas pelas organizações comunitárias, ganha, em geral, um sentido diverso daquele atribuído pelas organizações populares. Em geral, segundo CAMPOS, “[...] os aspectos que mais atraem a atenção governamental são aqueles que resultam em um suposto barateamento de custos: utilização de espaços existentes, emprego de pessoal local, equipamentos e materiais improvisados” (1995, p.15).

A política governamental, a desqualificação da área e de seus profissionais, o não reconhecimento da educação infantil como direito dos cidadãos e cidadãs, foram e são objeto de inúmeras pesquisas, discussões, reivindicações e movimentos de diferentes setores da sociedade brasileira que culminou, na década de 80, com o reconhecimento constitucional da obrigatoriedade do Estado para com a educação das crianças menores de 7 anos de idade.

A década de 80 foi marcada por substanciais transformações no que se refere às políticas destinadas à infância. Dentre essas transformações, destaca-se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/86) que reconhecem como dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas — creches e pré-escolas. Além desses documentos, as crianças tiveram seus direitos reconhecidos também, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Referencial Pedagógico – Curricular para a formação de professores de educação infantil e no atual Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI).

A educação infantil passa então, a ser discutida como um direito e uma opção das famílias, sendo questionadas ferreamente as políticas governamentais pautadas na concepção compensatória, massificada e precarizada, assim como qual seria a formação necessária para quem atua ou irá atuar na área. Essas discussões geraram inúmeras pesquisas, encontros, debates e discussões entre pesquisadores, profissionais da área e representantes do governo. Dentre os resultados dessas discussões, destacam-se os documentos elaborados pelo MEC em parceria com universidades e centros de pesquisas, conhecidos como Cadernos da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, que em consonância com o movimento, observado na área, de resgate ou “redefinição” das funções da Educação Infantil, buscou implementar uma pedagogia da infância, evidenciando a especificidade da educação infantil, procurando diferenciá-la da concepção fundamentada na escolarização e/ou assistência.

Entretanto, esse percurso que vinha se delineando foi interrompido bruscamente com a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, o que implicou num reordenamento das políticas e numa mudança radical de percurso à área (CAMPOS, 1999, CERISARA, 1999a; FARIA e PALHARES, 1999; PALHARES E MARTINEZ, 1999). É possível observar no referido documento um retrocesso em alguns aspectos, como por exemplo a concepção compensatória e escolarizante implícita (educação infantil como preparação para a escola), o papel da comunidade como “parceira” nesses atendimentos e a formação dos professores como sendo responsabilidade dos mesmos. A questão é: por que divulgar-se um referencial quanto todos da área, falam em uníssono que ainda não era possível tal realização? Como é possível um referencial ser elaborado e divulgado antes das Diretrizes Nacionais para área? Por que adotarem uma concepção de educação infantil que há muito foi criticada? Essas e outras questões nortearam algumas das discussões no interior da área.

RCNEI e Educação Infantil: desencontros e confrontos

O RCNEI é um documento que se constitui a partir das concepções de criança, infância e educação, propondo-se a guiar e fundamentar a prática pedagógica em nível nacional. Assim sendo, a leitura crítica, explicitando as questões anteriormente referidas, faz-se necessária e fundamental a todos que atuam direta e indiretamente na área da educação infantil.

Para além desta primeira análise, o questionamento referente ao significado desse documento, bem como a contextualização sócio-política e econômica em que foi

desenvolvido, tornam-se imprescindíveis para a compreensão das próprias políticas públicas desenvolvidas nos últimos tempos em nosso país. Como indica BUJES (1999), o referencial para a Educação Infantil insere-se num “mundo de reformas” pelo qual vem passando o ensino brasileiro, onde novos currículos e sistemas de avaliação e de “controle dos produtos de escolarização” estão sendo propostos.

Assim, é importante discutir o RCNEI não como um documento isolado mas sim como constituinte de um conjunto de documentos elaborados pelo MEC que dão corpo as reformas implementadas na educação. Importante lembrar que essa reforma é condicionada por ajustes estruturais deliberados pelos organismos internacionais, em especial, UNESCO, CEPAL e Banco Mundial. Neste contexto é possível observar os desencontros entre o RCNEI e muitos pesquisadores, profissionais da educação infantil. Desencontros que podem ser observados, entre outros aspectos:

- a) na concepção de desenvolvimento etapista presente no documento, concepção refutada nas modernas teorias de desenvolvimento, haja vista que o desenvolvimento humano não ocorre linearmente e nem obedece uma seqüência rígida de etapas;
- b) no referencial teórico confuso, por vezes misturando concepções de sujeitos e de educação — ora o sujeito é constituído sócio-historicamente ora é um sujeito que possui funções mentais que obedecem a uma maturação biológica;
- c) na estrutura do próprio documento que, se apresenta como um currículo fechado, propondo um educar e cuidar dividido por áreas de conhecimento, sendo que a discussão atual indica a necessidade de compreender-se a educação infantil fundamentada no binômio educar/cuidar;
- d) na adaptação das propostas destinadas as crianças de 0 a 4 anos, fato que se deve, entre outros fatores, a pequena produção acadêmica sobre as crianças dessa idade. Ao considerar as poucas pesquisas e estudos, alguns pesquisadores consideravam não adequada uma formulação curricular, pois isso só propagaria a maneira de trabalhar com as crianças de 0 a 4 anos que até então vinha sendo desenvolvida, ou seja, não respeitando a especificidade dessa faixa etária;
- e) na maneira como discute a alfabetização, que aparece nos moldes do ensino fundamental reforçando a concepção compensatória e escolar de educação infantil.

Percebe-se, então, que o RCNEI, acaba por reforçar uma idéia de educação infantil escolarizada, compensatória, onde as famílias são também responsáveis pelo serviço que se coaduna com as propostas internacionais.

Nos documentos internacionais citados, a função da educação infantil é compreendida como uma prevenção do fracasso escolar: [...] é mais que comprovado que os programas de atenção pré-escolar e estímulo precoce são importantíssimos para o posterior desenvolvimento da criança. Seu efeito é particularmente benéfico para as crianças de famílias pobres, com baixo potencial de estímulo, pois facilita sua ulterior incorporação ao ensino formal [sem grifos no original] (CEPAL/UNESCO, 1995 p.250).

Essa concepção pode ser observada no RCNEI, especialmente na proposta para desenvolvimento da linguagem escrita para as crianças de 4 a 6 anos, dividida em:

- a) objetivos;
- b) conteúdos:
 - falar e escutar - orientações didáticas,
 - práticas de leitura – orientações didáticas,
 - práticas de escrita – orientações didáticas;
- c) orientações gerais para o professor:

- ambiente alfabetizador,
- organização do tempo que compreende: atividades permanentes, projetos e seqüência de atividades, os recursos didáticos e sua utilização;
- d) observação, registro e avaliação formativa.

Aspectos semelhantes aos planejamentos escolares, explicitando assim a idéia de uma alfabetização anterior a escola, nos moldes da escola; em outras palavras a idéia é uma preparação para a escola que, como cita o documento acima, facilita a incorporação ao ensino formal. Essa idéia é reforçada também no documento da UNESCO (1999, p.129), conforme pode-se verificar:

Além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação a escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido.

A comprovada eficiência desse tipo de atendimento — alfabetização anterior à escola — foi divulgada pelos governos militares, entretanto, na avaliação de estudiosos da área, serviu muito mais para justificar os altos índices de fracasso escolar ou para reter precocemente as crianças, do que para efetivamente auxiliar as crianças de famílias economicamente carentes (KOTIARENA, 1999; CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1999).

Também é possível observar nos documentos intergovernamentais quem ficará responsável pela manutenção desse serviço. De modo geral, esses documentos apresentam uma crescente desobrigação do Estado e uma crescente delegação dessa responsabilidade a comunidade:

[...] o fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite por em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial, nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados (UNESCO, 1999 p.129).

Mesmo que o RCNEI pontue que:

"A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficiente e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento[...]" (RCNEI, 1999, p. 14, vol.I); no transcorrer de seus três volumes, não discute como isso será alcançado no país, quais serão as políticas desenvolvidas, ressaltando apenas que: "A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições." (RCNEI, p.41, vol.I).

Esse discurso descontextualizado, simplista, acaba por delegar aos profissionais a responsabilidade por um atendimento de qualidade, como se isso fosse possível independente das condições materiais concretas que possuem para desenvolvê-las. Escamoteia-se assim a real situação do atendimento à infância brasileira, não questionando as diferentes modalidades de instituições e de atendimento que hoje prestam esse serviço, a formação e qualificação das pessoas que aí desenvolvem seus trabalhos.

Justifica-se os programas iniciados no governo militar, incentiva-se os atendimentos não formais e ratifica-se a concepção de educação infantil como uma solução e uma necessidade apenas para as mulheres que possuem atividades fora de suas residências. Reafirma a desqualificação dessa área e de seus profissionais, uma vez que esse tipo de atendimento é realizado por pessoas leigas ou por profissionais que consideram esse nível educativo apenas como lugar de passagem. Consolida-se uma política muito mais de exclusão do que de “equalização de oportunidades” como anunciam os documentos. Segundo Rosemberg (1999).

[...] estabelecimento de educação infantil de pior de qualidade tanto significa lugares piores para educação e cuidado das crianças, quanto piores locais de trabalho para os adultos. Locais de produção e reprodução da subalternidade. Mulheres, resistindo ao destino de empregadas domésticas, acomodando-se às sobras do sistema. Crianças, desde muito cedo, sendo socializadas para a subalternidade (p.33).

A partir das leituras dos documentos internacionais, é possível compreender porque o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado e divulgado desconsiderando as críticas e argumentações de pesquisadores e profissionais da área. Essas argumentações ressaltavam a curta trajetória da área como um direito conquistado, o que dificulta a elaboração de uma política única para a infância no Brasil que conseguisse superar as incongruências que as políticas (e “não políticas”) isoladas foram desenhando (FARIA, 1999).

O RCNEI é estruturado como se esses problemas não fizessem parte do cotidiano das instituições de educação Infantil. O conteúdo, as recomendações “didáticas” presentes no documento remetem:

[...] àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados (PALHARES E MARTINEZ, 1999 p.10).

O documento do MEC para educação infantil, ao lidar em um nível de abstração, constitui-se mais uma falácia do que um documento que realmente colabora nas lutas e ressignificações da área. Defende a concepção de desenvolvimento de cidadania seguindo a idéia apresentada por VELLOSO (1999), ou seja, idéia de cidadania como substituição da sociedade civil pelo conjunto de sujeitos que se auto-administram, remetendo ao sujeito a responsabilidade por sua profissionalização, pela qualidade do atendimento que irá oferecer, independente das condições materiais que possuem para desenvolver seus trabalhos. Implícita ao discurso da flexibilização e descentralização encontra-se na verdade, a diluição da responsabilidade do Estado.

Num país em que não há políticas efetivas para a ampliação da área, para formação a de seus profissionais, nem garantia mínima de infra-estrutura para o funcionamento das instituições que já desenvolvem trabalhos, em que a educação infantil é considerada inferior a educação fundamental, possivelmente o mais urgente fosse reivindicar esse direito. Importante ainda salientar que, qualquer movimento buscando o melhoramento desse nível educacional supõe a formação de seus profissionais. Questão bastante complexa no momento presente, principalmente quando se observa que há uma requalificação do corpo docente no ensino fundamental e uma desqualificação dos profissionais da educação infantil. Segundo ROSEMBERG,

"A implantação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e

Valorização do Magistério — FUNDEF — prenuncia uma nova “depuração”: a passagem de leigos do ensino fundamental para a educação infantil e uma transferência inversa de docentes qualificados(as) da educação infantil para o ensino fundamental" (1999, p.33).

Assim, parece que as alternativas hoje implantadas e/ou incentivadas pelo Estado, traduzidas no RCNEI, são mais uma forma de “lidar pobremente com a pobreza” do que uma proposta que respeite a especificidade da educação infantil, que respeite os meninos e meninas atendidos/as, que respeite os adultos que ali desenvolvem seus trabalhos. A expansão da educação infantil não pode ocorrer somente na dimensão quantitativa, mas deve vir acompanhada de qualidade, que implica em valorização dos recursos humanos expressa por meio de reconhecimento em nível salarial, pela qualificação profissional e por condições dignas de desenvolverem seus trabalhos.

Educação Infantil: “Negar quando a regra é vender”

A conquista da Educação Infantil como um nível educacional e a compreensão dessa modalidade de atendimento como direito das crianças e famílias foi uma importante aliada nas discussões que buscam re-significar as funções dessa área. Entretanto, a promulgação da lei por si só, não garante a superação de conceitos e definições que historicamente foram se consolidando, o que coloca desafios para pesquisadores/as, professores/as, educadores/as e pessoas ligadas ao atendimento de crianças menores de 6 anos.

Entre os desafios colocados pode-se destacar: como as instituições de educação infantil serão educativas sem serem escolares? Como trabalhar para que as dimensões cuidar/educar sejam compreendidas como indissociáveis no trabalho educativo destinado para essa faixa etária? Qual a formação adequada aos/as profissionais da área? Como profissionalizar os/as leigos/leigas que atuam nas instituições de educação infantil? No que se refere as instituições, é consenso na área que “instituição com caráter educativo” não é sinônimo de instituição escolar. Isto significa que, as crianças de 0 a 6 anos têm direito: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, à expressar seus sentimentos, à atenção especial durante seu período de adaptação, à desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Deve-se ainda considerar que as crianças de 0 a 3 anos possuem necessidades específicas e diferentes daquelas de 4 a 6 anos, o que torna incorreto adaptar procedimentos destinados às últimas àquelas crianças pequeninhas.

Ao considerar-se os aspectos citados, torna-se possível perceber porque se enfatiza a distinção entre educativo e escolar, tornando imprescindível superar a concepção de que o trabalho junto às crianças reduz-se ao ensino de conteúdos ou disciplinas, implica ainda a compreensão da necessidade de trabalhar com as crianças em diferentes contextos educativos, considerando as suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, internacionais. Em outras palavras,

"As instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem se cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares" (CERISARA, 1999 p.16).

Fundamentando-se, conforme ressalta KUHLMANN JR num “psicologismo simplista, de cunho cognitivista, a partir do qual se subordina a uma estrutura educacional de outra ordem, que é a do ensino fundamental” (1999 p..56), o RCNEI, condiciona a dimensão educativa ao modelo escolar.

A concepção de educação infantil nos moldes do ensino fundamental dificulta a compreensão da função dessa instituição embasada no binômio cuidar/educar, função que a torna distinta da família e da escola. Importante ressaltar que educar é integrado com o cuidar e não há uma subordinação da dimensão do cuidar à dimensão educativa como historicamente foi compreendido pela maioria das instituições. Em geral, pedagógicas eram as práticas vinculadas à transmissão de algum conhecimento de maneira muito semelhante a existente na escola. Essa concepção do que seria a prática pedagógica trouxe como conseqüência, segundo CERISARA, “para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas” (1999b p.16).

A caracterização da educação infantil, como lugar do cuidar/educar, não fica clara no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que apresenta uma segmentação dessas dimensões e não discute o cuidar como um ato também pedagógico, também educativo. A discussão presente no RCNEI referente ao cuidar pouco auxilia na compreensão do lugar, do valor e do status que essa dimensão precisa assumir nas instituições; muito pelo contrário, enfatiza que a dimensão do cuidar, embora integrante da educação, exige “conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (RCNEI, v.I, p.24). Essa dicotomização entre cuidar e educar revela que [...] ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil (CERISARA, 1999b p.16).

Ao compreender-se a educação infantil como espaço coletivo, complementar às famílias, responsável pela educação/cuidado das crianças, supõe-se a presença de um/uma adulto/a que ali atue e que seja reconhecido/a como um/uma profissional. No entanto, o reconhecimento como um/uma profissional implica em possuir direitos assegurados como: condições de trabalho, plano de carreira, salários, formação específica e continuada. Em outras palavras, é necessário que esse/essa adulto seja qualificado, que tenha acesso a materiais e discussões da área, que possa efetivamente refletir sobre suas concepções, práticas, objetivos e não seja um simples seguidor de um planejamento alheio ou de idéias e concepções motivadas pelo modismo.

Para tanto é necessário um longo trabalho tanto para desenvolver políticas destinadas a qualificação dessas pessoas, quanto para a implementação dessas políticas, uma vez que, como bem escreve CERISARA, “o contexto sócio-econômico-político-demográfico em que estas instituições estão historicamente inseridas são tão diversos e porque não dizer, em alguns casos tão adversos”(1996 p.22), que a divulgação de um currículo ou referencial não é suficiente para mudar esse quadro.

Como é possível perceber, a questão da profissionalização da área é uma situação indispensável para a concretização de práticas cotidianas que efetivamente respeitem os direitos das crianças e de suas famílias. Entretanto, a profissionalização docente esta ligada diretamente à políticas públicas destinadas à educação infantil. Assim, o RCNEI, ao ignorar a realidade da maioria das/dos profissionais que atuam na área, prescreve formas de atendimento que ficam muito além do que é possível em nosso país considerando a realidade da maioria das instituições. Responsabiliza o/a adulto/a pela qualidade do atendimento, mas não discute como esses/as adultos serão qualificados. Mesmo anunciando que não será um Referencial que conseguirá resolver os problemas da educação infantil indica que grande parte do problema será solucionada se houver uma proposta pedagógica definida, mesmo que a maioria das pessoas da área não saibam o que é uma proposta

pedagógica.

É por essas características, entre outras, que o RCNEI foi considerado por muitos pesquisadores/as e profissionais da educação infantil como um retrocesso. Um documento que legitima práticas e concepções que busca-se superar. Um documento que ao reafirmar que tanto a formação quanto as práticas dos/das docentes são responsabilidades pessoais, enfraquece as lutas e reivindicações que objetivam consolidar esses aspectos como direito desses/dessas profissionais. Um documento que limita-se em seguir as reformas implantadas em toda área educativa no país gestadas pelas políticas do Banco Mundial e ignora a produção teórica, as pesquisas e os documentos anteriores divulgados pelo próprio MEC à educação infantil.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil. São Paulo: Tecnoprinte, 1988.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil.

Educação infantil no Brasil: situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para uma atendimento em creches e pré- escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução CEB no.1, de 7 de abril de 1999.

CAMPOS, Maria Malta. .Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. 2a reimpressão. Creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995

_____. A mulher, a criança e seus direitos. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.106, março, 1999.

CARNOY, Martin. Razões para investir em educação Básica. UNICEF, 1992.

CEPAL.UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP).

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999a.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In Perspectiva: Revista

do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de ciências da educação. No. especial. Dez. 1999. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999b.

DELORS, Jacques (org.) Educação: um tesouro a descobrir. 2ª edição. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/UNESCO, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

FRANCO, M^a A. Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. Creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

KOTIARENO, M. Angélica et al. Projeto n.03. Marco de referências bibliográficas. Disponível na Internet. <http://irdc.ca/library/document/025811>.

KUHLMANN Jr, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999a.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. 2ª reimpressão. Creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. (org.) Creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.107, julho, 1999.

_____. Formação Precária na Pré-escola. Disponível na Internet: <http://www.smpro-rs.org.br/exttra/jun98/educa1.htm>.

SILVA, Luiz Heron (org.). Século XXI – qual conhecimento? Qual Currículo. Petrópolis: Vozes, 1999.

VELOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti (orgs.). Um modelo para educação no Século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.