

Políticas Públicas para a Educação Infantil:

questões, tensões, desafios

Elieuzza Aparecida de Lima

Mariana Natal Prieto

Camila Godoy Paredes Pagani

Tatiana Schneider Vieira de Moraes

Como citar: LIMA, E. A.; PRIETO, M. N.; PAGANI, C. G. P.; MORAES, T. S. V. Políticas Públicas para a Educação Infantil: questões, tensões, desafios. *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 125-149.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p125-149>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 5

Políticas Públicas para a Educação Infantil: questões, tensões, desafios

Elieuzza Aparecida de Lima

Mariana Natal Prieto

Camila Godoy Paredes Pagani

Tatiana Schneider Vieira de Moraes

Palavras iniciais...

[...] Nunca é tarde demais!

[...]

Aprenda! Não desanime!

Comece! É preciso saber tudo!

Você tem que assumir o comando!

(BRECHT, 2012, p. 114)

O poeta inspira-nos a diferentes reflexões, dentre elas a necessária composição do trabalho docente mediante apropriações de conhecimentos mobilizadores de revoluções nos modos de pensar, agir e sentir de professoras e professores, com implicações decisivas para o êxito do processo educativo escolar. Com o imperativo: “É preciso saber tudo”,

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p125-149>

Brecht (2012, p. 114) convida-nos a assumirmos o comando da nossa história profissional mediante estudos que nos humanizem e se materializem em ações didáticas voltadas à criação de condições efetivas para a humanização de bebês e crianças pequenas. Com potência, o breve excerto provoca-nos a revisitar nossos entendimentos sobre a criança, sua infância e educação e, no conjunto, convoca-nos a tomarmos consciência do lugar ocupado por nós no cenário social – especialmente nas escolas – como agentes intelectuais de um trabalho dirigido à formação de inteligências e personalidades das novas gerações.

Essa substância poética fomenta o exercício de reflexões proposto neste texto composto num momento histórico em que a função social da escola está nas pautas das discussões, quando uma pandemia desenhada e provocada pelo SARS-CoV-2 (*Coronavirus disease* 2019, conforme designação na língua inglesa) posiciona-nos em frente de batalha pela garantia da vida, considerando os milhares de mortos no Brasil e ao redor do mundo.

Ao longo da história brasileira, os movimentos sociais de homens e mulheres – pais, estudiosos, profissionais da educação e militantes da sociedade civil – assumem papel fundamental na organização de lutas em favor da criança, contribuindo para que educadores possam refletir sobre condições sociais favoráveis para o cultivo e a garantia de direitos fundamentais da infância (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). No Brasil e em diferentes lugares do mundo, situações de marginalidade, descasos e interesses gerados como ferramentas de expressão do sistema econômico capitalista podem prejudicar e mesmo impossibilitar a garantia dessas condições e direitos (LEITE FILHO; NUNES, 2014).

Esses movimentos sociais apoiam-se em avanços científicos de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a psicológica, a pedagógica, as ciências sociais e as neurociências e fomentam embates políticos travados

há décadas. Evidenciam marcas de um passado recente em que a criança passa a ser concebida como sujeito social e as creches e pré-escolas são consideradas locais potencialmente favoráveis para a efetividade de direitos infantis. Dentre eles, é possível argumentar sobre o direito de viver a infância como tempo para ser criança, para aprender e se desenvolver em níveis cada vez mais sofisticados.

Nesse cenário político e social, diversos documentos expressam princípios dessas lutas e avanços científicos, exigindo a realização de leituras críticas de leis, diretrizes e regulamentações legais que integram as Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil. Com essa compreensão, juntamo-nos a cientistas, professoras e professores e outros agentes envolvidos na composição de um lugar social ativo para cada criança brasileira, expressado em práticas sociais capazes de criar condições efetivas para o desenvolvimento harmônico de sua inteligência e personalidade.

Com o objetivo de contribuir com discussões sobre aspectos das Políticas Públicas para a infância neste país de dimensões continentais, este texto retrata consensos e dissensos sociais e políticos materializados em documentos legais. Nosso propósito é fomentar o debate sobre potencialidades e fragilidades de documentos oficiais, que se tornam uma das fontes de instrumentalização teórica e metodológica de professoras e professores, considerando o papel docente na garantia dos direitos fundamentais da criança no Brasil e em outros lugares do mundo.

Nas páginas seguintes, apresentamos um retrato de uma pesquisa bibliográfica e documental. Num primeiro momento, focamo-nos numa breve análise descritiva de artigos brasileiros dedicados ao tema. Na sequência, destacamos também documentos legais produzidos para a infância no país, especialmente evidenciando como a questão do afeto é trazida e fundamentada nesses materiais.

Por fim, tecemos considerações finais como um convite a outras reflexões sobre o assunto, de modo a ampliar os conhecimentos publicados sobre a temática.

Políticas Públicas para a Educação Infantil: o que dizem as pesquisas?

[...] a despeito de um reconhecimento consolidado no plano normativo vigente, decorrente de várias décadas de atuação de movimentos de diversos setores da sociedade, a garantia do direito à educação infantil ainda está a exigir a materialização do acesso à primeira etapa da educação básica como política de Estado
(FLORES; PERONI, 2018, p. 136).

A organização das Escolas de Educação Infantil é orientada, dentre outros fatores, por Políticas Públicas instituídas no decorrer da história brasileira. Sendo assim, emerge a necessidade de pensarmos sobre as conquistas, avanços, retrocessos e contradições apresentadas nas legislações (COSTA, 2017). Aprovados em termos políticos e normativos, esses documentos podem direcionar debates em favor de uma Educação Infantil de qualidade orientadora do desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças. Nesta exposição, qualidade é concebida como possibilidades de criação de condições efetivas de ensino e aprendizagem direcionadas à plenitude da formação humana em diferentes momentos da vida no espaço escolar. Desta perspectiva, distanciamos-nos do sentido de qualidade relacionado à composição de materiais, produtos e serviços em diferentes setores da sociedade.

Com o propósito de caracterizar os estudos referentes ao tema em questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da Capes usando como expressão de busca os termos “Políticas Públicas” AND “Educação Infantil”. As expressões foram empregadas com o uso de aspas e combinadas pelo operador booleano AND. Foi utilizado um recorte temporal de 12 (doze) anos, com a justificativa de selecionar os artigos mais recentes que pudessem apresentar um panorama atual das percepções acerca das Políticas Públicas para a Educação Infantil brasileira. Para o processo de seleção de artigos foram utilizados três filtros: artigos publicados na língua portuguesa, em periódicos revisados por pares e pertencentes à área da Educação.

Os artigos elegíveis para análises neste texto perfazem um total de 7 trabalhos. As discussões apresentadas nos artigos expõem propostas com o intuito de debater pautas sobre os avanços conquistados pela Educação Infantil em relação ao direito da criança à educação, bem como a batalha travada, diariamente, para que esse direito seja garantido para além da oferta de vagas, oportunizando uma educação humanizadora e de qualidade para todas as crianças.

Esses elementos são apontados nos estudos de Lucas (2009), Silva e Arce (2010), Costa e Oliveira (2011), Paschoal e Brandão (2015), Ceccon e Bardella (2016), Paulino e Côco (2016), Flores e Peroni (2018), os quais revelam um cenário comum acerca das políticas nacionais elaboradas e suas implicações para a educação das crianças pequenas.

Paschoal e Brandão (2015) argumentam que a história da Educação do nosso país é marcada por lutas pelo direito da criança à educação. Até a década de 1970 não havia preocupação do poder público com a educação das crianças. As instituições existentes ofereciam atendimentos diferentes dependendo da classe social. Assim, às crianças oriundas das classes trabalhadoras era oferecida uma instituição

assistencialista, formando pessoas para manterem as desigualdades vividas numa sociedade capitalista como a nossa. Já as crianças das classes mais abastadas tinham a oportunidade de frequentar instituições cujo objetivo estava no processo educacional direcionado à formação de inteligências e personalidades mais harmônicas e integrais (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015).

Com os avanços das pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo aquelas relativas ao desenvolvimento humano e mais especificamente das crianças, incluindo as mudanças sociais e as lutas da população pela garantia de seus direitos. Dessa movimentação e produção intelectual, emerge a percepção da criança como sujeito de direitos, orientando discursos sociais e políticos (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015).

O direito à educação é assegurado às crianças com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), oportunizando uma reorganização no sistema educacional ao responsabilizar governos federais, estaduais e municipais pela oferta da Educação Infantil. A Constituição Federal e a garantia do direito à educação para as crianças oportunizam outras conquistas em termos de legislação. Uma delas é a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), que reafirma o direito da criança à educação, incluindo a necessidade de igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O artigo 54, inciso IV, marca o atendimento em creches e pré-escolas das crianças com idade entre 0 e 5 anos (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015; CECCON; BARDELA, 2016).

Em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esta Lei reconhece Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Outras conquistas importantes estão assinaladas no artigo 29 - que trata da

finalidade da Educação Infantil, visando o desenvolvimento pleno da criança; no artigo 30 - ao apontar que os termos “creches” e “pré-escolas” servem apenas para designar a faixa etária atendida e não o tipo de educação ofertada; e no artigo 62 - que trata da formação de professores para atuar com essa etapa do ensino (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, CECCON; BARDELA, 2016).

Esses três documentos apontam para novas perspectivas no campo da Educação Infantil, tanto no que se refere à concepção de criança, quanto ao atendimento dessas crianças em instituições educativas específicas. Contudo, as pesquisas demonstram que tais legislações não foram suficientes para garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade, pois muitos retrocessos acompanham essa trajetória.

Dentre tantos fatores, essa insuficiência está associada à falta de comprometimento do poder público, especialmente com a destinação de recursos para que haja ampliação de vagas e, ao mesmo tempo, a garantia da qualidade da educação ofertada. Ceccon e Bardela (2016) evidenciam o aumento de cooperações estabelecidas entre o setor público e o privado para a ampliação de vagas no atendimento das crianças. As autoras argumentam que, apesar de ser um direito constitucional, os governos municipais alegam a falta de recursos, culminando com parcerias entre as esferas pública e privada, elaboração de políticas de baixo custo e, conseqüentemente, fomentando formas de manutenção de práticas assistencialistas.

Corroborando com as asserções apresentadas, os estudos de Flores e Peroni (2018) revelam que as concepções de Educação Infantil apresentadas nos dispositivos legais ainda não se materializaram em Políticas Públicas que garantam, de fato, os direitos educacionais das crianças. Decorre disso, a elaboração de políticas educacionais resultantes de parcerias entre municípios e instituições privadas de caráter

filantrópico. Tais parcerias conduzem a Educação Infantil a um retrocesso em suas conquistas legais ao associar a educação e o cuidado das crianças como ato de caridade, o que minimiza a responsabilidade do Estado.

Assim, a história da Educação Infantil em nosso país vai sendo construída e marcada pela falta de compromisso do Estado com Políticas Públicas efetivas, contrapondo-se a uma necessária valorização da infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano e a compreensão da Escola de Educação Infantil como espaço especialmente forjado para a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças.

Na construção desse cenário com contradições, avanços, conquistas e retrocessos, há uma política neoliberal, cuja base está no Estado mínimo. Nesta lógica neoliberal, a Educação é apenas mais uma mercadoria disponível e não direito subjetivo de todo indivíduo. Na Educação Infantil, o reflexo desse sistema está na falta de investimentos e de Políticas Públicas para o acesso e permanência nas escolas, qualidade do ensino e formação de professores (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Em síntese, os artigos reunidos na pesquisa bibliográfica revelam aspectos das conquistas significativas para a Educação Infantil na legislação atual. Contudo, é evidente que existe uma fragilidade desses direitos, pois estes ainda não podem ser considerados como garantidos às crianças pelo poder público.

Essas pesquisas atuais referentes às Políticas Públicas para a educação na infância apontam especialmente para o compromisso a ser assumido por toda a sociedade: que os direitos das crianças sejam garantidos e materializados em práticas educacionais.

Isso envolve o poder público, com a elaboração de políticas efetivas, que saiam do papel e dos discursos e se fixem no chão da escola.

Soma-se a essa pauta necessária, o reconhecimento da sociedade em relação à função social das escolas infantis para o desenvolvimento humano; o comprometimento e reais possibilidades para que gestores, coordenadores e professores se instrumentalizem teoricamente, apropriando-se de conhecimentos sobre especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e traduzindo em práticas educativas as melhores condições para o êxito da formação humana nos anos iniciais a vida.

Aspectos das Políticas Públicas para e da Educação Infantil no Brasil: o que sinalizam os documentos legais sobre a questão do afeto?

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente
(MELLO, 2007, p. 85).

Nas páginas anteriores afirmamos que, como resultado da articulação entre estudos científicos e mobilizações sociais, no fim dos anos de 1980, foi promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Pela primeira vez na história, a Educação Infantil foi assegurada como direito da criança e opção da família, não mais de caráter assistencialista como nas décadas precedentes, mas como um processo educativo prioritário e de responsabilidade do Estado em uma perspectiva de desenvolvimento humano e intelectual em creches e pré-escolas (LEITE FILHO; NUNES, 2014).

No Brasil, nos anos consecutivos, outros documentos legais foram elaborados com o intuito de adequarem eixos norteadores e propostas pedagógicas aos novos contextos. Em nossa pesquisa, localizamos o acervo contendo 38 documentos disponíveis para consulta pública no portal digital do Ministério da Educação (MEC)¹. Nele é possível localizar integralmente as recomendações presentes nos textos oficiais, redigidas de acordo com o momento histórico, cultural e político no qual foram organizados, expressando “[...] aquilo que a sociedade entende por Educação Infantil, os consensos já compartilhados coletivamente em torno desta temática [...]” (COSTA, 2017, p. 243).

É possível observar que individualmente cada um deles apresenta aspectos técnicos e educacionais, expressando indicadores da perspectiva teórica e metodológica da comissão organizadora responsável pela composição desses documentos. Com isso justificamos a escolha de observar o passado para delineamento de desafios educacionais da sociedade contemporânea (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Sem a intenção de esgotarmos princípios relativos ao papel do afeto no desenvolvimento integral da pessoa, trazemos indicativos a respeito das concepções e discussões sobre ele em diferentes documentos, compreendendo-o como tema basilar para pensar a garantia de uma educação na infância projetada para o envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento pleno de cada criança. Trata-se de questão profícua para debatermos pautas para garantia de direitos fundamentais da infância brasileira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural assinalam que o afeto ultrapassa ações de carinho, cuidado e zelo na relação entre

¹ Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 16 jan. 2021.

educadores e crianças pequenas. Nos primeiros anos de vida, os processos afetivos são responsáveis por fomentarem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio de vivências dirigidas à formação de novas qualidades especificamente humanas.

Nessa perspectiva, a criança é afetada pelos objetos e relações que, quando organizadas intencionalmente para promoverem experiências harmônicas e humanizadoras, podem potencializar, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e de formas cada vez mais complexas de percepção e memória na Educação Infantil. De modo geral, o afeto expressa-se como elemento essencial à atividade humana, transformando funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Mas não se trata de transformação naturalmente dada: materializa-se em situações educativas planejadas e organizadas para que cada criança se envolva plenamente nas relações com outras pessoas e objetos da cultura humana (PAREDES; KOHLE, 2020).

Ao nos reportarmos à documentação legal, é possível retomar que, em decorrência da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ocorreram debates e sanções de leis e documentos subsequentes em âmbito nacional e internacional. Como mencionado anteriormente, tanto o ECA (BRASIL, 1990) quanto a LDB (BRASIL, 1996) representam esses desdobramentos da Constituição e qualificam conquistas legais para a infância.

Leite Filho e Nunes (2014, p. 73) apontam que o ECA (BRASIL, 1990) tem o objetivo de assegurar o direito da criança de “[...] brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar; direito ao afeto”. Os autores salientam também que, com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é assegurada como primeira etapa da Educação Básica. Conforme os escritos desses estudiosos,

[...] o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e ganhou sua devida dimensão no sistema educacional: atender as especificidades das crianças e contribuir para a construção e exercício de sua cidadania (LEITE FILHO; NUNES, 2014, p. 74).

Na sequência, destacamos outros documentos como objetos da reflexão ora proposta: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – volumes 1, 2 e 3 (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006a; 2006b), o Parecer nº 20/09 (BRASIL, 2009a) que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, a Resolução nº 05/09 (BRASIL, 2009b) que sanciona essas DCNEI, o documento intitulado de Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) compõe um documento oficial de caráter não mandatário produzido a fim de orientar o fazer pedagógico na escola da infância. Contudo, pesquisadores contemporâneos (KUHLMANN JR., 1999; AKURI, 2016) problematizam fragilidades do texto, sobretudo relativas a especificidades do atendimento infantil sem referências a princípios necessários para compreensão do processo de humanização nos primeiros anos de vida. Com essa perspectiva, Akuri (2016) endossa que o RCNEI (BRASIL, 1998) foi sistematizado de forma precoce, comprometendo o movimento de construção de um currículo desenvolvendo voltado para a criança pequena. A proposta do documento

[...] veio de encontro aos avanços da teoria curricular no Brasil, que já traziam o entendimento de que a construção da proposta pedagógica e curricular deve se efetivar no âmbito de cada instituição (AKURI, 2016, p. 44).

O documento foi publicado em três volumes (1 – Introdução; 2 – Formação Pessoal e Social; 3 – Conhecimento de Mundo), sendo que o terceiro destaca a indicação da necessidade de “integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos” (BRASIL, 1998, p. 45). Entretanto, nenhum autor clássico ou contemporâneo do campo pedagógico é apontado para fundamentar tal assertiva. Da mesma forma, não há indicações bibliográficas sobre o tema capazes de favorecer a atividade intelectual docente, uma vez que não oferece referências para a ampliação de estudos ou aprofundamento sobre a questão do afeto e também de outros conceitos centrais para discussões sobre princípios teóricos fundamentais à composição de um meio educacional propício à formação humana desde os anos iniciais da vida.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a; 2006b) indicam parâmetros de qualidade para a organização e o funcionamento de creches e pré-escolas de todo o sistema educacional brasileiro na tentativa de estabelecerem igualdade de oportunidades em diversos contextos culturais e territoriais. Dentre os aspectos discutidos brevemente, nos dois volumes do documento, o afeto é vinculado às experiências educativas da escola da infância. Este espaço é concebido como um local privilegiado para que se constituam relações sociais entre as crianças e as pessoas do seu entorno, “sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente” (BRASIL, 2006a, p.14).

Tal documento apresenta duas obras de Vigotski, sendo elas “Lezioni di Psicologia” (VYGOTSKI, 1986) e o capítulo intitulado “O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” pertencente ao livro “A formação social da mente” (VYGOTSKI, 1989). Dentre as obras citadas, o livro em questão foi traduzido da língua inglesa e se proliferou entre os educadores brasileiros na década de 1990. Contudo, Duarte (1996) denuncia os problemas decorrentes dessa tradução, afirmando que as reflexões derivadas do pensamento marxista foram suprimidas na obra de Vigotski, comprometendo a essência de seu trabalho e, conseqüentemente, o entendimento do texto. Sendo assim, a indicação do título no documento oficial pode acarretar, entre os educadores, equívocos conceituais vinculados a essa questão.

No segundo volume do documento, na seção destinada aos parâmetros orientadores de propostas pedagógicas na Educação Infantil, o afeto é relacionado à integração e à integralidade de aspectos componentes do desenvolvimento humano. Conforme destacado no original:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 2006b, p. 32).

A leitura do documento revela que nenhuma outra referência é citada a fim de orientar a concepção de afeto aliada à qualidade na primeira etapa da Educação Básica.

Como sistematização da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Parecer nº 20/09 (BRASIL, 2009a) explicita que a Educação Infantil

[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009a, p. 3).

Os princípios éticos dessas diretrizes pautam-se no fortalecimento da autoestima e dos vínculos afetivos advindos das relações vividas na escola da infância.

O parecer homologado em 2009 foi considerado um avanço em relação aos documentos oficiais produzidos no país por colocar em pauta a infância como um momento propício

[...] em que inteligência e personalidade estão em formação, com inúmeras possibilidades de aprendizagem [...]. Nesta especial fase da vida, as apropriações feitas pelo indivíduo permitem-no avançar a níveis mais elaborados de humanização, impulsionando seu desenvolvimento cultural (AKURI, 2016, p. 15).

Contudo, não foi localizado no documento um conceito teórico-científico em relação ao afeto relacionado ao desenvolvimento humano na Educação Infantil e em sua bibliografia não foram definidas as fontes que motivaram as assertivas destacadas em seu conteúdo.

Como resultado dos trabalhos dos quais decorrem o Parecer anteriormente citado, por meio da Resolução 05/09, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Elas caracterizam as creches e as pré-escolas

[...] como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade [...] (BRASIL, 2009b, p. 1).

A formulação das DCNEI explicita questões acerca do cuidado e da educação das crianças como sujeitos históricos que possuem o direito a experiências humanizadoras envolvendo relações sociais harmoniosas com adultos e entre as crianças em situações de brincadeiras, jogos de fantasia e imaginação, narração e construção de histórias, dentre outras.

Com a perspectiva de efetivação das propostas pedagógicas anunciadas pelo documento é previsto que o trabalho dos educadores seja organizado intencionalmente para assegurar “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009b, p. 2). Assim, embora o documento faça menção ao termo afeto, não o conceitua e tampouco tece reflexões acerca de como os processos afetivos se concretizam e se vinculam ao trabalho pedagógico.

O documento Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012) se destaca pela discussão em torno dos processos afetivos relacionados à diversidade racial em escolas de Educação Infantil no Brasil. No decurso do texto, os organizadores apontam a importância de assegurar o direito da criança às vivências afetivas e harmoniosas por meio da produção de políticas educacionais que fortaleçam a igualdade racial. São apresentados teóricos nacionais e internacionais para discutir a superação do preconceito nas relações interpessoais entre adultos e crianças e crianças e seus pares. Dentre a revisão dos documentos legais realizada, o texto se sobressai pela fundamentação dos apontamentos relativos aos processos afetivos no âmbito da educação formal.

O documento mais recente produzido com caráter normativo no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Neste documento é evidenciado o conjunto de aprendizagens sinalizadas como essenciais para “[...] a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16). Ademais, o documento reconhece a Educação Infantil como início do processo educacional do sujeito, pois sinaliza que,

a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 36).

Como um dos eixos estruturantes, é proposto que haja a interação entre as crianças e outras pessoas como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento integral ao garantir “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 37).

Todavia, o documento adota como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, contrapondo-se aos princípios educativos voltados para a máxima formação humana reivindicada nas últimas décadas pelo enfrentamento dos movimentos sociais e científicos voltados para o fortalecimento de políticas públicas capazes de assegurar direitos fundamentais da criança.

Na contramão dos fundamentos que concebem a Educação Infantil como um lugar privilegiado para o desenvolvimento e a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) aponta eixos que se contrapõem a

[...] uma educação voltada para a formação plena do ser humano, formando assim um ser humano criativo, crítico e transformador da realidade que o rodeia, capaz de desenvolver potencialidades ocultas em si, temos uma educação que vai de encontro a esta proposta (LIMA, 2019, p. 46).

Lima (2019) argumenta sobre os retrocessos da proposta que fragiliza o protagonismo docente e infantil ao tentar homogeneizar os eixos norteadores de ensino e de aprendizagem para todo o território nacional. O autor ressalta a necessidade de ampliar o debate sobre o documento e a função da legislação pública como ferramenta elementar nas definições curriculares.

Partindo desses pressupostos é possível observar que a legislação brasileira inclui os processos afetivos como pertencentes ao trabalho pedagógico específico para a educação na infância. No entanto, somente um número reduzido de documentos oferece fundamentos teóricos que assegurem ao leitor seu entendimento acerca do desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Parafrazeando e retomando Brecht (2012), o recorte dos documentos trazidos nesta exposição mobiliza-nos ao não constrangimento de questionar, na perspectiva de vermos com os nossos próprios olhos, elementos científicos e legais capazes de subsidiar qualitativamente o complexo processo de educar as novas gerações para serem dirigentes de suas histórias. Somos nós que vamos pagar a conta. Por isso, coloquemos o dedo sobre cada documento, perguntando “O que é isso?” Temos que assumir o comando dos conhecimentos que nos habilitam a criar condições efetivas para a garantia de direitos sociais da criança brasileira dentro e fora das escolas infantis.

Para continuar a conversa...

Como diz Adélia Prado, “Não quero a faca, nem o queijo. Eu quero a fome!” Segundo a autora, de nada adianta ter a faca e o queijo se não existe a fome, o desejo. Se não há fome o sujeito não come o queijo. Mas se não houver nem a faca e nem o queijo, mas houver a fome, o sujeito procura a faca e o queijo para comer. Essa é a tarefa que compartilhamos, professoras e professores, instigarmos a fome, o desejo das crianças por conhecer. [...] incentivamos as crianças a pensar cada vez mais sobre o mundo e sobre si mesmas. A legislação está do nosso lado! Cabe a nós fazermos valer o que tanto demoramos para construir. É nosso compromisso com aqueles que lutaram por nossos direitos antes de nós e nossa responsabilidade para com quem ainda não sabe e não pode lutar por seus próprios direitos! (COSTA, 2017, p. 251).

Nesta breve exposição, nossa perspectiva foi a de trazer à reflexão questões relativas às Políticas Públicas para Educação Infantil, particularmente aspectos das conquistas, avanços, retrocessos e contradições apresentadas nas legislações no que se refere ao direito das crianças a uma educação de qualidade. De modo especial, nos propusemos a pensar como o conceito de afeto é expressado em tais documentos, afirmando o seu valor para caminharmos em direção a uma educação na infância projetada para o envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento pleno de cada criança.

Sobre o exposto, é possível argumentar sobre a emergência de estudos referentes às Políticas Públicas direcionadas à educação na infância, mais especificamente quanto a questões que envolvem reflexões acerca da garantia dos direitos das crianças. Em consonância, salientamos o valor das compreensões sobre os dispositivos legais e suas contribuições para a

ampliação de debates sobre especificidades do aprender e do ensinar em turmas de crianças pequenas.

A pesquisa empreendida revela a fragilidade existente na conquista do direito da criança à Educação, visto que há, ainda, uma luta diária para que esse direito ultrapasse a oferta de vagas e possibilite uma educação humanizadora e de qualidade para todas as crianças.

Além disso, no que se refere ao afeto, conceito essencial para pensarmos uma educação humanizadora, é possível perceber que, embora haja menção de processos afetivos como pertencentes ao trabalho pedagógico na escola da infância, um número ínfimo de documentos legais oportuniza ao leitor o entendimento a respeito do modo como eles se constituem e como fomentam o desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Em síntese, depreendemos que a atividade pedagógica requer apropriação teórico-metodológica tendo como uma de suas bases a leitura crítica dos textos oficiais e suas implicações pedagógicas. A partir da Teoria Histórico-Cultural, destacamos que a atuação consciente e intencional dos educadores carece de princípios científicos, políticos, históricos e sociais com vistas à garantia dos direitos infantis. Estes se cumprem como somatória de ações – das quais destacamos as político-sociais-educacionais – coadunadas para o êxito da atividade pedagógica materializada em vivências harmônicas e positivas capazes de criarem novas necessidades de conhecimento na infância, mediante encontros entre a criança, diferentes pessoas, objetos e instrumentos da cultura humana.

Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. *Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo. 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112_83-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. 3 vol.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009> Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 20/2009*, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 2006a.

BRECHT, Bertolt. *Poemas – 1913-1956*. 7 ed. Sel. e trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crerios para um atendimento em creche que respeite os diretos fundamentais das crianas*. 2 ed. Braslia, DF: MEC/SEB, 2009.

CECCON, Maria Lcia Lemos; BARDELA, Adriana Missae Momma. As parcerias com instituies sem fins lucrativos: desafios e implicaes para a oferta da Educao Infantil no Brasil. *Revista Exitus*, v. 6, n. 2, p. 88-105, 2016.

COSTA, Antnio Cludio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Cndida. As polticas pblicas de educao infantil no contexto do neoliberalismo. *Revista de Educao Popular*, v. 10, p. 89-97, 2011.

COSTA, Sinara Almeida da. Educao Infantil, legislao e Teoria Histrico-Cultural algumas reflexes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Teoria histrico-cultural na Educao Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educao escolar: algumas hipoteses para uma leitura pedaggica da psicologia histrico-cultural. *Psicologia USP*, So Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; PERONI, Vera Maria Vidal. Polticas pblicas para a educao infantil no Brasil: desafios a consolidao do direito no contexto emergente da nova filantropia. *Roteiro (Joaaba)*, Joaaba, SC, v. 43, n. 1, p. 133-154, 2018.

KUHLMANN JR., Moiss. Educao Infantil e currculo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educao ps-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LEITE FILHO, Aristeo Goncalves; NUNES, Maria Fernandes. Direitos da crianaa educao infantil: reflexes sobre a histria e a poltica. In:

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 67-88.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 39-71.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na Educação Infantil brasileira contemporânea. *Revista HISTEDBR On-Line*, n. 35, p. 126-140, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

PAREDES, Camila Godoy; KOHLE, Érika Cristina. Implicações do afeto no desenvolvimento do psiquismo dos bebês no primeiro ano de vida. *Revista Teias*, v. 22, n. 64, p. 241-254, 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira. *Revista HISTEDBR On-Line*, n. 66, p. 196-210, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 92, p. 697-718, 2016.

SILVA, Janaina Cassiano; ARCE, Alessandra. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 10, n. 39, p. 119-135, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Lezioni di Psicologia*. Roma: Editore Riuniti, 1986.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.