

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS *

ANA BEATRIZ CERISARA**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para educação infantil do Governo Fernando Henrique Cardoso. Inicia com uma análise das reformas educacionais implementadas na área da educação infantil, com base em legislações, pareceres, resoluções e documentos encaminhados pelo MEC desde a LDB nº 9.394/96 enfatizando aspectos relativos ao financiamento para a educação infantil e à formação de suas professoras. Em seguida, retoma o debate em torno do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil situando-o como mais uma ação do governo no contexto das reformas em andamento e, por último, apresenta algumas das tendências e utopias que têm inspirado os educadores da área.

Palavras-chave: Educação Infantil. Política e educação. Educação da criança de 0 a 6 anos. Legislação.

THE BRAZILIAN CURRICULAR DIRECTIVES FOR CHILDHOOD EDUCATION
IN THE CONTEXT OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORM

ABSTRACT: This paper is aimed at reflecting upon the Brazilian Curriculum Directives for Childhood Education in the context of the childhood education policies under Fernando Henrique Cardoso's administration. It begins with an analysis of the educational reforms implemented in the field of childhood education, based on the legislation, reports, resolutions and documents issued by the Department of Education (MEC) since the LDB (Brazilian Education Basic Tenets Law) 9.394/96 measure, with an emphasis on the factors related to financing childhood education and teacher training. The text then analyzes the

* Agradeço ao professor João Josué da Silva Filho, à professora Déborah Tomé Sayão e à professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que carinhosamente leram versões deste artigo e fizeram preciosas sugestões.

** Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – NEE0A6/UFSC (www.ced.ufsc.br/~nee0a6). *E-mail:* anabea@ced.ufsc.br

debate about the Brazilian Curriculum Directives for Childhood Education in the context of the on-going reforms. It eventually pinpoints some of the trends and utopias that have inspired educators in this field.

Key words: Childhood education. Policies and education. Education for children aged 0-6 years. Legislation.

Refletir sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para educação infantil do Governo Fernando Henrique Cardoso é o objetivo deste artigo. Inicialmente, faço uma análise das reformas educacionais implementadas na área da educação infantil pelo governo FHC na última década, enfatizando aspectos relativos ao financiamento para a educação infantil e à formação de suas professoras.¹ Em seguida, retomo o debate em torno do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil situando-o no contexto das reformas em andamento e, por último, apresento algumas das tendências e utopias que têm orientado os educadores da área.

As reformas educacionais brasileiras e a educação infantil

Atualmente, falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas conseqüências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados.

Para fazer uma análise das definições estabelecidas na LDB nº 9.394/96 com relação à educação infantil recorro a Saviani, que indica que esta deve ser analisada tanto do ponto de vista dos objetivos proclamados quanto dos objetivos reais, uma vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os alvos concretos das ações:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (Saviani, 1997, p. 190)

Isso porque o percurso que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final² da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional nº 9.394/96 significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal³ de reformas do papel do Estado e do Poder Público.

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Outro objetivo proclamado é o de que estas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) deverão fazer parte da educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social. Na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar⁴ de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.⁵

Neste sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico⁶ adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Com relação às profissionais da educação infantil, a lei proclama ainda que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

Quanto ao *locus* dessa formação, a LDB define que esta se dará em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação. Vale destacar que foi essa lei que criou a figura dos institutos superiores de educação e dos cursos normais Superiores. Se, por um lado, esta deliberação sobre a necessidade de formação específica em nível superior das professoras de educação infantil pode ser vista como um avanço na direção da profissionalização da área, por outro, a criação dos institutos superiores de educação revela que este avanço é relativo tal como veremos na continuidade deste texto.

Diante desses objetivos proclamados, tanto em relação às instituições de educação infantil quanto à formação das professoras, todos contemplando o que tem sido produzido e proposto por pesquisadores brasileiros, algumas perguntas surgem: Como fazer para implantar todas essas medidas? A quem caberia a tarefa? De onde sairá o financiamento? Como será feito?

Para responder a estas questões e melhor compreender todo o processo em discussão é preciso fazer um movimento dos objetivos proclamados aos objetivos reais presentes na LDB e nas regulamentações legais dela decorrentes. De acordo com Saviani,

O ministério da educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação (...) preferiu esvaziar aquele projeto (de LDB) optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB “minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha (...). Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas (...). (1997, p. 200)

Neste sentido, vou me deter na análise de algumas reformas pontuais formuladas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso por intermédio do Conselho Nacional de Educação, na forma de portarias, pareceres, decretos e documentos com ênfase em dois aspectos: o financiamento para a educação infantil e a formação de suas professoras.

Financiamento para a educação infantil

Com relação ao financiamento para a educação infantil a LDB é omissa. Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação.⁷ O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que já atuam na área.

Se a LDB já era omissa em relação ao financiamento para a educação infantil, com a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁸ (FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no ensino fundamental, ficando a educação infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados. Diante dessa lei complementar fica explicitado que na atual legislação brasileira nenhuma instância tem como **prioridade** atender a educação infantil já que à União ficou o ensino superior, aos estados, o ensino

médio e aos municípios, o ensino fundamental. Ou seja, a legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal que acaba por diluir as responsabilidades em relação à educação infantil.

Tanto esse encaminhamento é real que, em julho de 2000, o governo federal apresenta a Portaria nº 2.854, da Secretaria da Assistência Social. Qual o teor dessa portaria? Indicar que, enquanto o atendimento às crianças pequenas não for de responsabilidade das secretarias de educação (e sem financiamento não será nunca!), os programas de assistência social permanecerão recebendo financiamento para manutenção desse atendimento. Ou seja, fica evidente que, apesar de a LDB proclamar que a educação infantil faz parte da educação básica, os recursos necessários para implantação de uma “pedagogia da educação infantil” nas instituições educativas continuarão na assistência social, cujo trabalho tem historicamente, no Brasil, se baseado em uma “concepção assistencialista” de atendimento.

Além disso, vale destacar que não há nenhuma articulação entre as ações da assistência social com as da educação. Podemos dizer, então, que essa portaria trouxe de volta o discurso da educação compensatória da década de 1970, já amplamente criticado e superado. Esse é mais um objetivo real das reformas educacionais implantadas pelo governo brasileiro.

Outro aspecto que é preciso destacar diz respeito ao fato de que ainda é um objetivo proclamado a defesa do direito de todas as crianças à educação infantil, já que apenas algumas crianças, filhas de mulheres trabalhadoras, têm tido acesso a esses serviços. Ou seja, permanece a concepção de que as vagas nas creches públicas devem ser preenchidas pelas crianças, cujas mães trabalham fora e ganham pouco. As vagas, portanto, permanecem apenas como direito das mulheres trabalhadoras que têm filhos e não das crianças.

A desresponsabilização do Estado em relação à educação infantil fica evidente e mostra que o que foi preconizado na letra da lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado. Contudo, alertas em relação a essa estratégia de esvaziamento, existe já uma mobilização dos movimentos de educadores⁹ que defendem uma educação infantil de qualidade pela criação de um fundo para a educação básica – FUNDEB – ou para a criação de um fundo específico para a educação infantil – FUNDEI. Mais uma vez, estão em cena diferentes projetos de educação e de sociedade, sendo a defesa da educação

pública, gratuita e de qualidade o que mobiliza segmentos da sociedade civil, educadores e pesquisadores da área a lutar pelo financiamento para que o Estado assuma seu dever de oferecer educação a todas as crianças de 0 a 6 anos cujas famílias queiram partilhar com ele a tarefa de educar os próprios filhos e de cuidar destes.

Formação das professoras

Com relação à formação das professoras em geral, várias têm sido as investidas do governo brasileiro no sentido de implementar seu projeto de reforma educacional¹⁰ por meio de aprovações pontuais de pareceres e resoluções, além de decretos presidenciais, uma vez que:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. (Freitas, 1999, p. 18)

Neste sentido é possível fazer-se o mesmo movimento, passando dos objetivos proclamados aos objetivos reais presentes em decretos, pareceres e resoluções encaminhados após a LDB nº 9.394/96. Uma das questões mais polêmicas, objeto de diversos encaminhamentos, refere-se à criação tanto dos institutos superiores de educação, como do curso normal superior, considerado o *locus* preferencial para a formação das professoras de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Após a proclamação, na LDB, da necessidade de todas as professoras da educação infantil e do ensino fundamental possuírem formação específica e em nível superior, nos demais pareceres¹¹ encaminhados pelo CNE fica evidente que, dentro do quadro das reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, essa formação, que historicamente tem sido realizada nos cursos de pedagogia das universidades, está fortemente ameaçada,¹² tendo sido objeto inclusive de um decreto presidencial,¹³ que em seu art. 3º, parágrafo 2º, definiu que “a formação das professoras de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Diante do teor desse decreto houve ampla mobilização, tendo ocorrido várias manifestações realizadas pelo movimento em defesa da formação das professoras.

Diante da pressão, o governo editou o Decreto nº 3.554/2000, no qual a palavra “exclusivamente” foi substituída pela palavra “preferencialmente”.

A gestão dos documentos relativos à formação das professoras tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual; de outro, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino.¹⁴

Apesar de ampla discussão e participação dos segmentos que defendem a educação não como um serviço de satisfação ao cliente ou uma mercadoria comercializável, mas como um bem público, é a concepção articulada às reformas educacionais encaminhadas pelo governo que dá sustentação ao projeto que criou o curso normal superior para a formação das professoras da educação básica nos institutos superiores de educação. Senão, vejamos: nessa proposta, as professoras serão formadas em um curso de 3.200 horas, sendo que, destas, a aluna egressa do magistério, em nível médio, descontará 800; caso a aluna atue na educação básica, reduzirá mais 800 horas, ficando o curso com uma formação de 1.600 horas.

Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois ao invés de capitalizar a experiência prática da aluna, desafiando-a a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliada a isso, a retirada da formação das professoras da educação básica dos cursos de pedagogia nas universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária. Entra em cena a discussão

que diferencia “certificação e treinamento” de “formação”. O que se pode pensar de um curso a ser encaminhado de forma isolada da formação de todos os demais profissionais? O que pensar de uma proposta de curso cuja exigência de formação do corpo docente aponta para a possibilidade de apenas 20% ter o curso de mestrado, concedendo que 50% possa ter formação em pedagogia? A redução do tempo de duração do curso, a pouca exigência do nível de formação dos professores docentes, o seu isolamento em relação à formação em nível superior dos demais profissionais nas universidades trarão quais conseqüências? Em uma análise inicial é possível indicar algumas implicações para as professoras da educação infantil: preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização, baixa identidade do profissional (Kishimoto, 1999, p. 72).

Para a professora de educação infantil existe um outro aspecto que agrava a situação: a falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos¹⁵ e nas resoluções analisados, como se esta pudesse ter como base a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas. Essa diferenciação fica bem explicitada nas palavras de Rocha:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola). (Rocha, 1999, p. 62)

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade

por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

É dentro do contexto das reformas educacionais em andamento acima delineadas que pretendo situar o RCNEI como mais uma ação do Governo FHC. Vale destacar que o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia.

Importante lembrar que em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão. Preocupado com o surgimento inesperado desse documento e com a desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, coordenado por Angela Barreto na COEDI/MEC (1994-1998), e com as conseqüências que poderia trazer para as crianças brasileiras, o GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPED, em sua XXI reunião, decidiu debater o assunto tendo como trabalho encomendado¹⁶ uma análise dos pareceres¹⁷ sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. A partir desta iniciativa, Faria e Palhares (1999) organizaram um livro com o objetivo de socializar o debate em torno do tema – tanto em relação ao surgimento do RCNEI, quanto em relação à substituição da professora Angela Barreto na coordenação da COEDI. Isso se devia ao fato de que não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial curricular para a educação infantil, e muito menos com relação ao afastamento de Angela Barreto da COEDI. Segundo Faria,

a curta trajetória deste novo direito conquistado (das crianças à educação infantil) impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política

integrada e coerente para a infância (...). De repente fomos atropelados com os Referenciais (...) e com a troca da coordenação da COEDI. (1999, p. 2)

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento. Segundo Kuhlmann Jr.:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. (1999, p. 52)

A versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: *Introdução*; *Formação pessoal e social* e *Conhecimento do mundo*. A leitura do primeiro volume do RCNEI, denominado “*Introdução*”, permite constatar um texto bem cuidado esteticamente, com especial destaque às belíssimas fotografias (que acompanham os três volumes), a maior parte delas assinadas por Iolanda Huzak, que revelam a diversidade cultural das crianças brasileiras nem sempre contemplada pelo documento. Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área.

É possível perceber que a versão final do volume I do RCNEI pretendeu seguir as indicações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência a criança e não o ensino fundamental, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição,

de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar.

Uma análise desse volume permite vislumbrar que, em termos gerais, essas concepções estão presentes na *Introdução* do RCNEI. Além de incluir esses que têm sido considerados pela área princípios orientadores da educação infantil, chama a atenção a aparente articulação e continuidade dos documentos que vinham sendo produzidos pela COEDI/MEC (1994-1998). Digo aparente porque, se há apropriação das concepções presentes nos cadernos da COEDI,¹⁸ no volume I do RCNEI, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil” (p. 43-61), ele deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua *Introdução*.

Os dois outros volumes denominados âmbitos de experiência são: *Formação pessoal e social*, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e *Conhecimento do mundo*, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

É importante ressaltar que a suposta incorporação dos princípios que têm sido construídos pela área, em busca da especificidade da educação infantil feita pelo RCNEI, evidencia o alerta feito por Kuhlmann Jr.:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa

caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. (1999, p. 60)

Neste sentido, a concepção de educação infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Em especial o documento e o vídeo denominados “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC, 1995), que apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais. Longe de se apresentar como uma “proposta curricular”, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos¹⁹ como eixo.

A existência do RCNEI remete à complexidade do debate em torno de questões colocadas pela área: Qual a finalidade educativa da educação infantil? Educar e cuidar, como e para quê? Como se caracterizam as instituições de educação infantil? Qual a sua relação com o ensino fundamental? Como deve ser vivida a infância das crianças em instituições educativas? As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não? Estas são algumas das tantas questões que a área tem se colocado e permitem delimitar a amplitude e profundidade da problemática em torno da definição do trabalho a ser realizado em creches e pré-escolas, com bebês, crianças que engatinham, crianças que usam fraldas até as crianças maiorzinhas, que ainda não estão nas escolas de ensino fundamental.

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo ‘currículo’ carrega. Como afirmei em outra oportunidade:

(...) a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era

ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (Cerisara, 1999, p. 44)

Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatário. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. Como orientação nacional a área dispõe das “Diretrizes Curriculares Nacionais”²⁰ que de forma clara apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil. Essas diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar:

- A. *Princípios Éticos* da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. *Princípios Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. *Princípios Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Assim as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* apresentam os objetivos gerais (sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI), permitindo incentivar e orientar projetos educacionais-pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos.

Por último, é preciso fazer referência ao projeto “Parâmetros em ação”, que articulado ao RCNEI foi organizado pelo MEC com o objetivo de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (MEC, 1999, p. 5).

O que chama a atenção nesse projeto é o fato de que os municípios só podem participar dele se “optarem” por implementar

o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória” em obrigatória e única. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação”. Apenas esse dado já é suficiente para questionarmos a forma pouco democrática como o MEC tem “cumprido com a sua tarefa de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação de seus profissionais”. Kramer, ao se referir aos impasses que as políticas de formação vêm sofrendo, apresenta-nos alguns questionamentos que refletem a perplexidade e indignação dos educadores:

Temos uma política de educação infantil que venha assegurando expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção de infância e promoção da melhoria da qualidade como postulavam os documentos oficiais que o MEC elaborou em meados da década de 90? Até agora, em nível nacional, temos mais do que diretrizes e “referencial”? Em nível local, é preciso que as propostas de formação redundem em avanço da escolaridade e carreira, o que acontece em poucos municípios. A ação do MEC tem sido, infelizmente, tênue (para não dizer omissa) em relação a esta questão, seja pela pequeníssima destinação de recursos para a formação feita pelos municípios, seja porque a liberação desses recursos não tem implicado em mudanças de carreira ou salário. Existe uma política nacional de formação dos profissionais da educação infantil? Ou há apenas a compra e venda de pacotes, inclusive com a intermediação do MEC? (2001, p. 102)

Tendências e utopias

Para finalizar gostaria de enfatizar que a restrição ao RCNEI se deve fortemente ao que os educadores da área da educação infantil têm indicado sobre a necessidade de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro. Neste sentido, o que vem sendo realizado em creches e pré-escolas precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999), no sentido da construção de um trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de ser formalmente estruturado pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as

relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. É importante destacar que temos tido dificuldade em fazer valer esses princípios na organização do sistema educacional brasileiro diante das reformas educacionais do Governo FHC.²¹

Nesse contexto, firmamos o nosso descontentamento ante a política educacional brasileira e ante a maneira como vem sendo implantada a reforma educacional no país, tanto nos aspectos gerais como nos especificamente relacionados com a educação infantil. A esperança é que os educadores comprometidos com a defesa da educação e dos direitos das crianças à educação infantil continuem a denunciar o que está acontecendo e a realizar estudos, pesquisas e projetos de ação que nos possibilitem avançar na construção de uma “pedagogia da educação infantil” e de políticas públicas plurais que contemplem as diversidades culturais das crianças brasileiras e que sejam orientadas por práticas emancipatórias em oposição a práticas restritivas da criatividade e da felicidade, práticas que visam à formação de cidadãos e não à de consumidores compulsivos como pretende o projeto neoliberal em andamento.

Recebido em julho de 2002 e aprovado em agosto de 2002.

Notas

1. Será utilizado o feminino em razão da presença predominante de mulheres no exercício dessa profissão.
2. Sobre essa questão, ver Füllgraf, 2001.
3. Concepção neoliberal está sendo utilizada neste texto sob a perspectiva indicada por Saviani: o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal implica em: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos.
4. O uso dos termos ‘educar’ e ‘cuidar’ deve-se à busca de superação da dicotomia – histórica no Brasil – entre a visão educacional e a visão assistencialista, respectivamente. Sobre isso ver Kuhlmann Jr., 1999.

5. Cerisara, 1999, p.14.
6. Termo cunhado por Maria Lúcia Machado para explicitar o caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação com as crianças.
7. Vale destacar que, do ponto de vista jurídico, a lei não é auto-aplicável, precisando de regulamentação.
8. Sobre este tema, ver João Monlevade e Eduardo Ferreira, 1997.
9. Dentre eles destaca-se o MIEB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.
10. Sobre este tema ver Shiroma; Moraes e Evangelista, *Política educacional*.
11. O Parecer CP nº 053/99, de 28 de janeiro de 1999, apresenta as diretrizes gerais para os institutos superiores de educação e o Parecer CP nº 115/99, de 10 de agosto de 1999, dispõe sobre os institutos superiores de educação.
12. A ameaça seria: conceber-se o professor como técnico e não como intelectual e considerar-se que a formação universitária deve ser para os especialistas da educação (orientadores, supervisores, diretores, gestores) e não para os professores docentes.
13. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.
14. VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR, Carta de Curitiba, 8 de junho de 2001.
15. Com destaque para o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993).
16. “A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações”, elaborado por Ana Beatriz Cerisara.
17. O parecer institucional da ANPED foi publicado em 1998, na *Revista Brasileira da Educação*.
18. Os cadernos da COEDI são: *Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil* (1998); *Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996); *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995); *Bibliografia anotada* (1995); *Educação infantil no Brasil: Situação atual* (1994); *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994); *Política de educação infantil* (1993).
19. Na parte do documento denominada “Esta creche respeita criança. Critérios para a unidade creche” são destacados os seguintes direitos: Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante o seu período de adaptação à creche. M.M. Campos & Fúlvia Rosemberg, *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.
20. O parecer da relatora Regina de Assis vale a pena ser conferido, na medida em que defende e justifica de forma brilhante as diretrizes apresentadas.

21. No exato momento em que escrevo este artigo, mais uma investida contra as crianças brasileiras está em andamento no Conselho Nacional de Educação: o pedido de regulamentação das creches domiciliares.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 89-96, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de educação infantil*: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc> Acesso em 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Brasília, DF: MEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Estado e de Assistência Social. Portaria nº 2.854, de 9 de julho de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 jul. 2000. Disponível em: <www.mp.pr.gov.br/institucional/capoi/cidadania/pta2854.html> Acesso em: 2002.
- CAMPOS, M.M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p.126-142, dez. 1999.
- CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999
- CERISARA, A.B. 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, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 17-44, 1999.
- FÜLLGRAF, J.B.G. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 61-79, 1999.

- KRAMER, S. (Org.). *Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MACHADO, M.L. de. *Formação e valorização do profissional de educação infantil*. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 2., 1996, Brasília. (mimeo.).
- MONLEVADE, J.; FERREIRA, E.B. *O Fundef e seus pecados capitais*. Ceilândia: Idéia, 1997.
- ROCHA, E.A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SEMINÁRIO NACIONAL DA ANFOPE, 6.; REUNIÃO NACIONAL DO FORUMDIR, 14., 2001, Curitiba. *Carta de Curitiba*. Curitiba, 2001.
- SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.