

EDUCAÇÃO INFANTIL: uma iniciativa produzida pela união de recursos e competências

ELIANA BHERING¹

Resumo

Este artigo pretende apresentar uma análise da vigente proposta para educação infantil cuja discussão se focaliza não só na passagem da responsabilidade da assistência social para a educação, mas, sobretudo no lugar da educação infantil como contexto do desenvolvimento e formação do indivíduo. Esta discussão se organiza em torno das seguintes dimensões: concepções - infância, cuidar, educar, cidadania e direitos; das instâncias - os sistemas de assistência social, saúde, educação, emprego, formação profissional; e dos aspectos da educação infantil - base teórica, currículo, ambiente, planejamento das atividades, rotina diária e desenvolvimento infantil; e seus atores, pais, corpo docente, a comunidade, sociedade, e acima de tudo, as crianças. Defende-se a união e gestão dos recursos e competências destas dimensões - concepções, instâncias e aspectos - para que o ambiente coletivo da educação infantil seja fomentador do desenvolvimento do potencial que cada indivíduo revela ter e que, assim, cada indivíduo possa usufruir deste direito. Faz-se uma análise destas dimensões lançando a proposta de uma reflexão que alinha os recursos atualmente hierarquizados pelo presente sistema com as reais demandas das crianças as quais são expressas tornando-se visíveis na rotina diária em instituições de educação infantil.

¹ Ph.D. pelo Institute of Education - University of London - Inglaterra. Professora Pesquisadora na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: eliana.bhering@terra.com.br

Abstract

This article intends to present an analysis of the position that early childhood care and education stands nowadays and provide a discussion focused on not only the responsibility for ECCE transfer from social services to educational

authorities, but, above all, consider ECCE as a needed developmental context. The discussion will be developed around three ECCE dimensions named as: conceptions - of childhood, care, education, citizenship, rights; ECCE policies - social services, social security, health, education, employment, professional training; ECCE aspects - theoretical background, curriculum, environment, planning, daily routine, and child development; and stakeholders - children, staff, parents, community, society, and so on. The main argument is that by managing well and effectively the resources from all three dimensions, the ECCE environment will then become a place and include people that will be able to maximize the children development and full potential at their best. The article main objective is to try to link each one of the dimensions on behalf of the children so they can take full advantage of the opportunity created in a rich and challenging daily routine of the institutions they attend.

Palavras-chave

Educação infantil; Demandas infantis; Planejamento integrado; Perspectivas macro e micro.

Key-words

Early childhood care and education; Children's demands; Integrated planning; Macro and micro perspectives.

O serviço de atendimento² e atenção à criança pequena no Brasil, que hoje está quase que integralmente resumido no atendimento oferecido pelo alcance atual da educação infantil, deveria ser concebido como um produto da união de recursos e competências das várias instâncias governamentais, da sociedade em geral e daquelas instituições e pessoas que diretamente se beneficiam deste serviço. Tradicionalmente, e na grande maioria dos países como, por exemplo, Inglaterra, Escócia, Suécia, (MOSS e PETRIE, 2003) e Noruega, (CHOI, 2003) os cuidados para com a infância vêm da Assistência Social. Esta é uma tradição universal e somente recentemente os países estão trabalhando de maneira a integrar e discutir a assistência e a educação como complementares e inseparáveis principalmente para esta etapa da vida. Apesar da discussão girar em torno da questão assistência versus educação com ênfase voltada para as questões pedagógicas, muitos autores compreendem que, em se tratando de educação de crianças pequenas e de instituições educativas em geral, é impossível separar estes dois aspectos. Eles se sobrepõem - onde há educação infantil, as atividades pedagógicas, o cuidado, a aprendizagem e a saúde formam um todo coerente (MOSS e PETRIE, 2003). Por causa disto, partimos do princípio de que a função das instituições educativas é mais alargada do que simplesmente ensinar conteúdos socialmente desejáveis, principalmente em se tratando de educação de crianças entre 0 e 6 anos. A creche, pré-escola e escola passam a ser vistas como local para estarmos juntos, dividirmos nossas experiências, conhecimentos e relações e, portanto, é espaço de convivência com a diversidade, as diferenças, recursos e possibilidades. A instituição de educação infantil, desta forma, assume

² O termo Atendimento será usado em todo o texto para se referir também à educação infantil e não se refere somente ao atendimento clínico ou de saúde.

funções que são essencialmente educativas, mas, ainda com o mesmo peso e medida, funções sociais e socializadoras e de promoção de saúde.

Principalmente nos centros urbanos onde está concentrado o maior número de crianças entre 0 e 6 anos (INEP, 2002), a infância tem sido vivida de maneira diferenciada dos tempos em que o convívio dela era basicamente restrito à família, família estendida e vizinhos quando se desenvolviam brincadeiras em torno de um adulto conhecido por todos e sempre em vigília. Hoje, um crescente número de pais de crianças entre 0 e 6 anos, em nosso país, está à procura de instituições como creche e pré-escolas para o convívio com outras crianças, pois, além de acreditarem que assim seus filhos terão um bom começo no processo de socialização e escolarização, também precisam de um lugar seguro e confiável para deixar os filhos e seguir com a sua profissão e/ou trabalho.

Partindo desta perspectiva, isto é, de que a educação infantil passa a ser mais um recurso e contexto para o desenvolvimento humano, é necessário refletir sobre as estruturas macro e micro das instituições de Educação Infantil, isto é, tanto aquela que possibilita e influencia a criação e serviço destas instituições, como aquela que define seu funcionamento a partir das influências macro (NUNES, 1994). A estrutura macro se constitui daquilo que é disponibilizado em termos de recursos governamentais (orçamento, diretrizes, avaliação e recomendações, como, por exemplo, como o ambiente deve ser, [MEC, 2004]) e das tendências pedagógicas e assistenciais existentes e disponíveis, tendo assim implicações diretas na rotina diária das crianças. A rotina diária, como a estrutura micro que produz uma realidade única, reflete as concepções macro (o ambiente, o tipo de formação dos adultos, o orçamento, etc.) e micro tanto do grupo responsável pela iniciativa como daqueles (comunidade, pais e crianças) que usufruem dela. O quadro II, cuja explicação será construída ao longo deste artigo, demonstra os tipos e/ou diferentes momentos da rotina diária de uma sala para crianças entre 0 e 6 anos, uma vez que podemos visualizar as implicações das diretrizes nacionais dentro dela, o macro; e as dimensões internas da instituição individualmente, como o micro.

Defende-se a idéia de que a rotina diária é desenvolvida a partir das influências das concepções (infância, educar e cuidar, etc.), das instâncias (assistência social, saúde, educação, emprego, segurança e formação profissional) e dos aspectos (currículo, planejamento das atividades, rotina diária, desenvolvimento infantil e ambiente). Incluem também aquelas rotinas que são centradas (a) nos recursos hierarquizados (do macro para o micro), (b) no tipo do serviço (creche e/ou pré-escola), (c) no planejamento, (d) no adulto/educador e (e) na criança. Todas as rotinas da educação infantil são desenvolvidas de maneira a privilegiar estas dimensões, instâncias e aspectos e em diferentes momentos da rotina diária refletem as concepções e culturas vigentes dos grupos macro e micro. Entretanto, existem tendências que o grupo de educadores e administradores privilegiam em suas instituições. Ao privilegiar um destes grupos (vide quadro II), pode-se constatar qual são as concepções dos educadores sobre aquilo que as crianças representam, são, precisam e querem e que regem os serviços da educação infantil. É claro que todas estas dimensões estarão presentes em qualquer instituição e

rotina, mas há sempre um aspecto em que os adultos se basearão com mais afinco e que, portanto determina a natureza da rotina diária das crianças.

Na rotina da instituição e da sala de aula, podemos sentir a presença destes aspectos, como por exemplo, quem é responsável pelo acolhimento das crianças às 7 da manhã (é muito comum que nestes momentos um profissional sem formação adequada receba as crianças até o horário de um professor graduado chegue e até aquele horário, pouco se planeja para as crianças estando estes momentos voltados para brincadeira livre sem supervisão ou participação ativa de um adulto que realmente estará envolvido no planejamento educativo (BHERING, DIAS e BARBOSA, 2002, vide artigo de OLIVEIRA e colegas sobre a formação de professores leigos); o horário das atividades pedagógicas sendo compatível com a presença do professor para o desenvolvimento das atividades planejadas e o professor leigo fica com as atividades do cuidar somente (que geralmente não está incluído nas atividades pedagógicas separando claramente o cuidar do educar principalmente em turmas de crianças entre 0 e 3 anos; as atividades sendo determinadas pelo adulto ou planejamento institucional e o horário da brincadeira livre (demanda da criança) fica para os momentos de espera sob o olhar do adulto; o horário do almoço compatível com o horário das cozinheiras (e não com a fome das crianças) começando muitas vezes a partir das 10 horas da manhã; horário do soninho compatível com o horário dos professores leigos e independente do fato de as crianças estarem com sono ou não, isto é planeja-se para que todas durmam no mesmo horário etc. Então, se a instituição compreende que a rotina diária deve ser estabelecida a partir do horário da jornada de trabalho dos funcionários geralmente decididos sem levar em consideração as demandas específicas das crianças e do tipo de rotina que demandam, e das famílias e comunidade, então haverá uma ênfase no aspecto que é centrado somente nos recursos, isto é, dá-se mais importância à determinação dos horários de trabalho dos funcionários do que às demandas infantis. Para mudar este quadro, nossas reivindicações, consideradas macro, seriam baseadas nas demandas do desenvolvimento, socialização e crescimento infantis, como por exemplo, a relação entre o número de adultos capacitados na sala com as crianças e o número de crianças na sala, os horários de trabalho para instituições infantis deveriam respeitar as necessidades. Isto é, para que a rotina não seja centrada nestes critérios, a demanda das crianças deveria estabelecer o horário de trabalho dos funcionários, esclarecer a necessidade de mais adultos capacitados para interagir com as crianças durante todo o dia, os ambientes seriam projetados e as rotinas planejadas de maneira a privilegiar os tempos infantis e critérios da comunidade, e assim por diante. Respeitado isto, nenhuma criança seria obrigada a almoçar às 10 horas da manhã nem esperar muito tempo para que a educadora volte do seu horário de lanche para começar/continuar a atividade pedagógica escolhida ou solicitada; ou que qualquer adulto em sala estaria capacitado para lidar e criar situações ricas para a aprendizagem infantil.

Para que a rotina seja centrada na criança, esta privilegiará momentos em que as crianças possam satisfazer suas necessidades e direitos - brincar, ter acesso a materiais e lugares seguros e estimuladores, onde poderão escolher seus parceiros, escolher

entre um leque de atividades adequadas, socializarem-se, e assim se expressarem de várias maneiras (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) e o planejamento seria feito para as crianças, mas a partir de suas indicações reveladas ao longo da rotina diária, isto é, de suas expectativas, capacidades, interesses, envolvimento. Neste caso, a sala seria rica em materiais disponíveis e expostos para escolha e uso, os projetos seriam desenvolvidos em pequenos grupos ou individualmente; as crianças teriam um tempo maior para se dedicarem às suas conquistas e interações com os adultos e seus parceiros; e os adultos poderiam desenvolver atividades dirigidas com pequenos e grandes grupos atendendo as demandas e necessidades expressas por seu grupo (vide artigo WEIKART neste volume) e ainda trazendo conteúdos relevantes para a faixa etária. As crianças se beneficiariam uma vez que se engajam significativamente naquelas atividades em que realmente têm interesse e devotam dedicação (LAEVERS; CORDEIRO e BENOIT, vide artigos neste volume).

Na verdade, de acordo com a maneira que estamos discutindo a infância e a educação infantil hoje, seria mais coerente que tivéssemos políticas e orçamentos alinhados com as reais necessidades da criança e de suas famílias provenientes de diferentes camadas sociais, pois é a partir da demanda dela que poderemos planejar um serviço efetivo, com diretrizes que dão margem e desencadeiam análise adequada das demandas e de situações específicas, isto é, que as demandas nos impulsionem a buscar soluções pertinentes aos problemas e situações sociais em qualquer nível, seja ele governamental, não-governamental, privado e filantrópico (que mais a frente será discutido como *diálogo de cima para baixo e de baixo para cima*). As tendências teóricas e práticas devem acompanhar estas demandas de forma cíclica, isto é, dando subsídio, mas sendo revistas à medida que as necessidades vão se revelando e os grupos vão sendo construídos nas instituições.

As pesquisas psicológicas e educacionais têm estudado as perspectivas das iniciativas que ressaltam as abordagens voltadas para os interesses da criança e da infância, e têm também nos indicado caminhos para oferecer ambientes que fomentem o desenvolvimento saudável (HOHMANN e WEIKART, 1997, BECCHI e BONDIOLI, 2003). Estas perspectivas partem do princípio de que a criança é ativa e que por meio da interação com seus pares, adultos, cultura e linguagem constrói sua individualidade. Esta visão inclui então, a possibilidade de grandes variações principalmente no formato e tipo de atendimento, portanto também da rotina diária, dependendo da comunidade em questão. Por exemplo, quando a demanda inclui horários diferentes de atendimento (como no caso da região do Vele do Itajaí- Santa Catarina, que as famílias precisam ter seus filhos em locais seguros e educativos enquanto trabalham nas jornadas das fábricas locais; ou quando se trata de comunidades de baixíssima renda e altíssimo risco, cujas famílias precisam de atendimentos prolongados com supervisão da saúde, segurança pública, social e nutricional etc). A questão da ênfase mais no assistencialismo ou mais nos processos educativos surge da falta de clareza sobre o que privilegiamos dentro das dimensões acima descritas e abaixo representadas no quadro I e da má leitura das demandas locais.

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL		
CONCEPÇÕES	INSTÂNCIAS	ASPECTOS
Infância Cuidar Educar Cidadania Direitos	Políticas públicas para: Assistência social Saúde Educação Formação profissional Emprego Segurança Pública	Base teórica Currículo Ambiente Planejamento das atividades Rotina diária Desenvolvimento infantil
	ATORES Crianças, pais, comunidade Corpo docente Funcionários Sociedade	

Quadro 1: Dimensões da Educação Infantil. Fonte: Autora

A base teórica, o currículo, o ambiente, o planejamento das atividades, a rotina diária e desenvolvimento infantil em instituições de educação infantil devem ser discutidos, implementados, abordados e fomentados a partir do que compreendemos sobre infância, cuidados, educação, cidadania e direitos. Cada uma destas concepções desencadeia diferentes expectativas que são discutidas pelas diferentes instâncias através das políticas públicas para a assistência social e saúde, educação, emprego, segurança pública e formação profissional. As concepções e instâncias regem as decisões tomadas institucional e individualmente (tanto para as políticas inclusivas com ao contrário). A rotina diária, portanto, deveria subsidiada por estas concepções reveladas pelas várias instâncias (políticas desenvolvidas de maneira que as diferentes áreas sejam coerentes umas com as outras). Os aspectos da educação infantil (a base teórica, currículo, planejamento, rotina diária, e desenvolvimento infantil) refletem a compreensão compartilhada destas políticas sobre e para o atendimento na educação infantil e estará visível na proposta da instituição.

Planejar uma iniciativa a partir do esforço do conjunto das diferentes dimensões não é tarefa simples. Em cada uma destas dimensões, e por sua vez, em cada uma das áreas delas com seus respectivos elementos que compõem as concepções, instâncias e aspectos, a ênfase deveria estar centrada na criança que a Educação Infantil possa vir a incluir, mesmo quando o seu objeto de alcance seja diferente. Por exemplo, a educação e formação de profissionais, assim como as diretrizes para a Educação infantil cabem ao Ministério da Educação; o cuidar à Assistência Social; o emprego, isto é, as oportunidades, formato e funcionamento das vagas/mercado, ao Planejamento; a saúde, ao Ministério da Saúde e assim por diante; e dentro de cada instância, um orçamento é determinado a partir do que mais privilegiamos e enfatizamos. Portanto, o orçamento também vai variar de acordo com as prioridades estabelecidas em cada instância. Delimitando o seu campo de ação ao que seu objeto direto determina, por exemplo, a formação profissional pensando só no adulto; o plano de saúde infantil, pensando só no estado de

saúde física da criança e assim por diante, traça-se a distância entre estas áreas, que são muito importantes para a educação infantil, mas, que, por negligência ao estatuto universal da criança, deixa de levar em consideração a criança como um todo - suas necessidades e potencialidades. A falta de articulação entre as dimensões, suas áreas e elementos, provoca um custo muito alto para todos aqueles envolvidos com a Educação Infantil. Vemos isto também refletido no movimento de passar a responsabilidade da Educação Infantil para o Ministério da Educação e às suas camadas hierárquicas estaduais e municipais limitando as possibilidades de um atendimento de qualidade, pois este nos força a priorizar os aspectos educacionais deixando os outros aspectos como segundo plano. Ou melhor, como aqueles que não competem ao departamento de educação (a demanda a partir do trabalho dos pais, da saúde da criança, da comunidade a ser servida, etc.) não estariam então diretamente implicados no planejamento e orçamento do referido órgão.

O modelo matriz que precisamos deveria ser baseado nas necessidades das crianças, de suas famílias, da comunidade onde estão inseridas, e assim sucessivamente para que pudéssemos estar integrando os esforços até então ilustrados por movimentos basicamente separatistas e desarticulados. Estas dimensões deveriam estar servindo aos interessados e não ao contrário - todos os serviços disponíveis pelas instâncias deveriam chegar até aos interessados com a mesma intensidade e grau de importância. Este modelo implica numa gestão dos recursos, competências e prioridades (todos eles no plural), pois a Educação Infantil lida com aspectos múltiplos, que são todos, prioridades e, portanto de igual importância: as crianças, os adultos envolvidos, o ambiente, a assistência, a saúde, a segurança e a educação possuem valores não hierárquicos, mas sim horizontais. Todos precisam se beneficiar deste direito universal: a criança, a família, a comunidade, os adultos empregados tanto na Educação Infantil como noutros setores do mercado, a comunidade, a sociedade e assim por diante. A educação infantil lida com uma etapa da vida que, ao cuidar/educar uma criança, está ao mesmo tempo promovendo desenvolvimento para todos os envolvidos, atendendo a demanda de diferentes camadas sociais (algumas para tempo integral, parcial ou até mesmo horários fora do comercial, etc). A educação infantil responde a uma necessidade social (que começou por atender as crianças de pais trabalhadores) expandido-se para atender uma demanda mais específica (como por exemplo para ampliar a socialização das crianças) acompanhando as tendências e demandas contemporâneas e reconhecendo que a infância é uma etapa da vida que merece investimento e atenção.

Por outro lado, no entanto, não se trata de menosprezar o ganho da inclusão da educação infantil no sistema de ensino - educação básica, mas sim de agregar valor ao que já vem tradicionalmente sendo utilizado e organizá-los de maneira que os recursos sejam potencializados. O argumento aqui é o seguinte: os recursos alocados para o serviço à infância determinam o alcance e a qualidade dos atendimentos feitos pela educação infantil. Se não há efetivamente uma união destes recursos, competências e orçamentos, desenvolveremos rotinas que refletirão esta situação de potencialização mínima dos recursos existentes e aproveitamento mínimo das capacidades daqueles envolvidos (adultos e

crianças). Podemos perceber claramente quando uma rotina é baseada na falta de profissionais qualificados, nos limites de uma ambiente inadequado, na falta de uma análise criteriosa sobre a situação da população atendida; nos parâmetros utilizados para contratação dos recursos humanos, na adesão cega aos planos municipais, estaduais e nacionais e referenciais curriculares sem demonstração evidente da compreensão do conjunto de informações e sugestões publicadas, etc. As crianças passam de beneficiadas a vítimas de uma iniciativa que tem tudo para dar certo.

Ainda não conseguimos, no Brasil, estudar os efeitos destas rotinas inadequadas, mas podemos até hipotetizar que os resultados não são bons diante da situação que temos no ensino fundamental hoje. Não há ainda evidências científicas que indiquem as conseqüências da educação infantil, ou melhor, do impacto que ela poderá ter nas próximas etapas educativas, mas já temos instrumentos disponíveis e metodologias apropriadas para avaliar as condições de oferta das instituições (ECERS-R; ITES-R; involvement scale; engagement scale; etc) e investigar as demandas versus atendimento educativo infantil.

Recursos		Tipo de Serviço		Planejamento		Adulto	Criança
Macro	Micro	Creche	Pré-escola	Institucional	De atividades	Ações	Ações
Recursos físicos, humanos e financeiros. Diretrizes pedagógicas e sociais. Recursos pensados para o coletivo sempre.	Recursos distribuídos para cada instituição; forma de contratação de pessoal; opção metodológica; opções de materiais; Recursos pensados para o coletivo e/ou individual.	Os serviços e Atendimento a infância darão prioridade à faixa etária de maior frequência. Coletivo prevalece. Assistencial e/ou Educacional.		Os planejamentos estipulam os temas e conseqüentemente as atividades deixando pouco espaço para o adulto e criança se manifestarem individualmente. O planejamento é sempre feito em grupo de adultos. O produto final é a meta dos educadores, isto é, as crianças devem sempre mostrar o seu produto final concretamente. Momentos de grande grupo é privilegiado. O coletivo é enfatizado. A ação do educador é basicamente de instruir.		O adulto oferece oportunidades a partir do seu planejamento individual. O planejamento não é o mesmo para os outros grupos de crianças de outras salas. Produto final é importante. Momentos de grande grupo e/ou pequenos grupos. Ação do adulto é de acompanhar as crianças.	As crianças sistematicamente têm oportunidades de opinar, sugerir e escolher suas atividades tornando-se responsável pela execução do seu plano. O que importa é o processo através do qual as crianças desenvolvem suas atividades e não o produto final. O individual é valorizado. Ação do adulto é participação ativa nas atividades das crianças.

Quadro II: Aspectos/elementos do currículo da educação infantil centrados nos recursos, tipo de serviço, planejamento, adulto e criança que influenciam a ênfase a rotina diária da instituição e crianças. Fonte: Autora.

A idéia deste artigo é, então, de refletir tanto a partir das instâncias macro (quando o recurso é hierarquizado como, por exemplo, o orçamento, diretrizes pedagógicas e sociais, planejamento - união, estados e municípios - PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2000/2001) como dos aspectos micro (instituição, planejamento das atividades, indivíduo), para que se possa ir ao encontro das demandas da população visando atingir metas realistas e necessárias, mas sempre visualizando as reais possibilidades do cenário macro, num movimento recíproco. Precisamos de uma gestão que caminhe em ambas direções - de cima para baixo e vice-versa - para que possamos entender os caminhos que o planejamento e utilização dos recursos e competências sejam feitos de maneira efetiva e adequada. A primeira coluna do quadro acima demonstra isto: é preciso que, ao mesmo tempo em que traçamos

metas a partir das instâncias mencionadas anteriormente neste artigo (vide quadro I), investigação e leitura destas realidades e interação com as comunidades deveriam ser desencadeadas; é o dialogo de cima para baixo (instâncias/políticas públicas para instituições individualmente) e de baixo para cima (crianças, famílias, corpo docente, instituições para instâncias/políticas públicas) simultaneamente desenvolvido delegando autonomia para as partes para que as decisões sejam baseadas nas necessidades e subsidiadas pelas vertentes teóricas elegidas como relevantes para a situação e que, por sua vez, esclarecem as várias perspectivas sociais e culturais existentes no país. O quadro acima, na verdade, representa os vários momentos que uma rotina diária pode ter: respeitando os recursos disponibilizados, a ênfase de cada momento da rotina privilegiará os recursos (trabalhamos a partir do que temos); do tipo de atendimento (creche/pré-escola); o planejamento (segue-se o planejamento conforme prescrito previamente); o adulto (o adulto dirige todas as atividades e instrui sobre como fazer); ou a criança (ela compartilha o poder com os adultos revelando seus interesses, habilidades, limitações, podendo decidir com o adulto suas possibilidades naquela instituição). A proposta é exatamente olhar para esta criança como cidadã, que pode revelar suas perspectivas se dadas as chances e meios para realizar seus projetos e aprender sobre as regras sociais sem ter que passar por privações desnecessárias. A rotina deve se basear, em primeiro lugar, nesta criança-cidadã, que tem possibilidades de construir, passo a passo, a sua autonomia, responsabilidade, e identidade.

CONTRAPONTO

A Educação Infantil, hoje vista como um direito, pode oportunizar situações no ambiente coletivo que sejam de qualidade para que cada indivíduo verdadeiramente se beneficie deste atendimento específico. O currículo e a rotina diária, concebidos dentro desta perspectiva aqui apresentada, abrangerão momentos que terão características distintas (conforme explicado acima), mas que principalmente se centrará na criança, em suas experiências individuais, na sua socialização com o grupo e as demandas do desenvolvimento infantil. Noutras palavras, a educação infantil só promoverá situações fomentadoras do desenvolvimento humano positivo se as propostas a nível macro estiverem alinhadas com as propostas a nível micro e vice-versa. De uma certa forma, hoje, com as iniciativas que temos, já trabalhamos dentro desta lógica. Entretanto o que prevalece é a escassez de recursos financeiros e humanos limitando o escopo da ação a favor das crianças. A luta pela formação de um fundo específico para a Educação Infantil é necessária, fazendo com que as dimensões da educação infantil sejam privilegiadas, não de maneira equivocada e hierarquicamente de cima para baixo. Ao invés disso, passaremos a considerar, com a mesma importância, os vários aspectos da Educação Infantil. Esta proposta pretende lançar a discussão sobre a possibilidade de um atendimento criado de maneira a atingir as metas principais da educação infantil: promover o desenvolvimento global e potencial da criança; permitir que o potencial do adulto professor e dos pais seja utilizado pela sociedade de maneira adequada e desejável (por todos os lados - empregador e empregado), para que todos possam produzir/viver da maneira que escolheram para suas famílias; que as condições de carreira para o educador sejam compatíveis com outras profissões hoje bem mais valorizadas; que o país não sofra as conseqüências de um atendimento a infância de baixa

qualidade que levam, por exemplo, à evasão escolar; elevado índice de criminalidade; gravidez precoce e perpetuação da pobreza (financeira e intelectual); altos índices de mortalidade precoce principalmente no sexo masculino e em comunidades de população de baixa renda e alto risco (vide artigo WEIKART neste volume).

Katz (apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p.47-48) aponta que o centro do trabalho pedagógico deva ser a criança e suas modalidades de aprendizagem, e não a rotina de trabalho dos adultos. Nas palavras de Katz “um programa tem vitalidade intelectual se as interações individuais e grupais do professor evocam principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre seu trabalho e brincadeiras e umas sobre as outras, evocando apenas minimamente regras e rotinas”. No entanto, para que isto aconteça, é preciso compreender a rotina com a devida plasticidade de forma que se privilegie o movimento do desenvolvimento das crianças tanto individualmente e como grupos. Ao crescer/desenvolver, as crianças revelam novas demandas, necessidades e desafios e, portanto é necessário acompanhar esta demanda tanto na rotina diária quanto a pequeno (como adequamos o ambiente e rotina para atender as demandas, necessidades e interesses das crianças e famílias), médio (como ampliamos nosso atendimento educativo e todas as outras áreas) e longo prazo (como avaliamos nossa ação e o desenvolvimento/crescimento das crianças ao longo do tempo). Assim, estaremos atendendo e possibilitando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança. Atingir esta perspectiva significa refletir sobre as nossas prioridades com relação à população infantil definindo políticas de formação, de subsídios para a interação entre as dimensões da Educação Infantil e de seus atores: crianças, educadores, pais, comunidade e sociedade. Como Myers (1992) argumenta, os países em desenvolvimento estão tomando medidas eficazes que afetam a saúde das crianças, principalmente dos bebês (com as campanhas de vacinação, programas com a mistura da Pastoral da criança, entre outros), mas que não há movimentação para aliar a saúde à educação dessas crianças, tornando/desviando o que poderia ser um potencial positivo em energia desperdiçada. Woodhead (1996) argumenta que a qualidade da educação infantil pode até ser relativa (considerando os contextos e demandas), mas nunca arbitrária, isto é, é preciso planejar adequadamente para que possamos suprir direitos e necessidades fundamentais. Para reverter este quadro, precisamos da união de recursos e competências, do diálogo de cima para baixo e de baixo para cima, e do mesmo foco articulando as dimensões da educação infantil.

Referências

- BECH, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a Pré-Escola** - uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BHERING, E; DIAS, J; BARBOSA, T. A rotina diária numa creche pública: a dinâmica das crianças e adultos em grupos de idades mistas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, Dezembro, 2002, p.75-105.

BRASIL, Constituição 2000/2001. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados/ Centro de Documentação e Informação: Coordenação de Publicações. Brasília/DF:2000.

CHOI, Soo-Hyang. Lifelong Learning and Social Policy for Early Childhood. UNESCO Policy Briefs on Early Childhood. n.11. March 2003.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança** - a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. **Educar a Criança**. Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa/Portugal, 1997.

MEC/Seif, Brasil. Parâmetros de qualidade e padrões de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil. 2004.

MOSS, P.; PETRIE, P. Re-forming Education and Care in England, Scotland and Sweden. UNESCO Policy Briefs on Early Childhood. n.12/April 2003.

MYERS, R. **The Twelve Who Survive**. London/Inglaterra, Routeledge, 1992.

NUNES, T. **The environment of the child**. Occasional Paper. Bernard van Leer Foundation. The Netherlands, 1994.

WOODHEAD, M. In Search of the Rainbow - pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children. **Early Childhood Development: Practice and Reflections**. Number 10. Bernard van Leer Foundation. The Hague - The Netherlands, 1996.

