

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marina Schnorr Grando

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: UMA REVISÃO NECESSÁRIA

Passo Fundo

2014

Marina Schnorr Grando

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: UMA REVISÃO NECESSÁRIA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para obtenção de grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2014

Dedico esse estudo às crianças brasileiras.

Agradeço o apoio daqueles sem os quais essa conquista não seria possível: Rosimar S. S. Esquinsani, Sussi Abel Menine Guedes, Ana Manoela Detoni, Maria Revers Pivotto, Rafael Pavan, Marina Miri Braz, Kelly Sartori Sebben, equipe da escola de Educação Infantil Artes e Manhas, Júlio Cesar Godoy Bertolin, Altair Alberto Fávero, Cleonice Tomazzetti, e especialmente aos meus pais Luiza Teresa Schnorr Grando e Alberi Nascimento Grando, com amor e gratidão.

Pessoalmente, considero que a Educação Infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse. Por isso, todas as crianças, inclusive aquelas em melhor situação social e econômica, se beneficiarão de frequentar a escola.

(ZABALZA, 1998, p. 40)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir o conceito de qualidade na Educação Infantil presente nas formulações oficiais que tratam dessa etapa da Educação Básica. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental da qual tomaram parte os seguintes documentos: Constituição Federal, de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Plano Nacional de Educação, de 2001; Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volumes 1 e 2, de 2006; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, de 2009; Monitoramento da Qualidade na Educação Infantil e seu Resumo Executivo, de 2011. Para problematizar as legislações e documentos selecionados, foi utilizado o procedimento da análise de conteúdo, cotejada com os seguintes referenciais teóricos Barros, 2013; Campos, 2011; Craidy, 2001; Dahlberg, 2003; Zabalza, 1998. Nesse trabalho, as categorias que descrevem em que consiste a qualidade na Educação Infantil foram as seguintes: intencionalidade pedagógica implementada através de documentos, como propostas pedagógicas e curriculares; formação e constante aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos; parceria com o poder público, com as famílias, com a comunidade escolar e com a rede de proteção social; garantia dos direitos e necessidades infantis, integrando as ações de cuidar e educar, valorizando o afeto, as linguagens, os aspectos emocionais, as interações e buscando a promoção da saúde na escola; atenção individualizada à criança e à sua forma de aprender, equilibrando o papel do professor e a iniciativa infantil; o espaço físico, os materiais e a organização espaço-temporal, estabelecendo rotinas estáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Qualidade na Educação Infantil. Política Educacional.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the concept of quality in early childhood education present in the official formulations that address this Basic Education stage. Therefore, desk research of which took part the following documents has been developed: Federal Constitution, 1988; Statute of Children and Adolescents, 1990; Law of Directives and Bases of National Education, 1996; National Education Plan, 2001; National Quality Parameters for Early Childhood Education, Volumes 1 and 2, 2006; Quality indicators in Early Childhood Education, 2009; Quality Monitoring in Early Childhood Education and Executive Summary, 2011. To discuss laws and selected documents, we used the content analysis procedure, checked against the following theoretical frameworks Barros, 2013; Campos, 2011; Craidy, 2001; Dahlberg, 2003; Zabalza, 1998. In this work, the categories that describe the understanding of what constitutes quality in early childhood education were as follows: Implemented pedagogical intent through documents such as pedagogical and curricular proposals; training and continuous improvement of the professionals involved; partnership with the government, with the families, the school community and the social safety net; ensuring the rights and children's needs, integrating the actions of caring for and educating, valuing the affection, the languages, the emotional aspects, interactions and seeking health promotion in schools; individualized attention to children and their way of learning, balancing the role of the teacher and the children's initiative; physical space, materials and the space-time organization, establishing stable routines.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Quality in Early Childhood Education. Educational Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Documentos selecionados para o estudo.....	88
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento preliminar das discussões acadêmicas sobre Qualidade X Educação Infantil	37
Quadro 2: Teses e Dissertações sobre Qualidade X Educação Infantil.....	39
Quadro 3: Conteúdos dos marcos legais que atingem a Educação Infantil.....	54
Quadro 4: Médias nacionais de IDEB pretendidas pelo Plano Nacional de Educação.	72
Quadro 5: Documentos do MEC para a Educação Infantil de 1988 a 2004.....	79
Quadro 6: Documentos do MEC para a Educação Infantil de 2005 a 2012.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: proporção de publicações do MEC para a Educação Infantil por ano.	83
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Lista de indicadores levantados.....	101
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS	18
1.1 Educação Infantil.....	19
1.2 A formação humana para os primeiros anos de vida.....	23
1.3 Qualidade	28
1.4 Qualidade na Educação Infantil.....	33
2 OS MARCOS LEGAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	52
2.1 A Constituição Federal.....	57
2.2 O Estatuto da criança e do adolescente	59
2.3 A lei de diretrizes e bases da educação nacional.....	62
2.4 Os planos nacionais de educação.....	64
3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E EU COM ISSO?	74
3.1 Todos os documentos.....	77
3.2 Documentos selecionados	84
3.2.1 Parâmetros de qualidade na educação infantil – Volume 1	85
3.2.2 Parâmetros de qualidade na educação infantil – Volume 2.....	90
3.2.3 Indicadores da qualidade na educação infantil	92
3.2.4 Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil e seu resumo executivo.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

INTRODUÇÃO

A qualidade na Educação Infantil é tema de discussões atuais no campo das políticas educacionais, pois dela depende toda uma série de ações que serão integralizadas em relação às escolas que atendem esta etapa da educação básica (art. 21, da LDB 9.394/96). Nessa direção, o problema orientador desta pesquisa é modesto, porém necessário a um acúmulo de conhecimento na área da política educacional para a educação infantil: **como o conceito de qualidade tem sido tratado (se é que tem sido tratado) nos documentos oficiais produzidos no âmbito do órgão administrativo do sistema nacional de ensino, ou o Ministério da Educação – MEC?**

Desta maneira, a pesquisa apresenta como objetivo geral **discutir o conceito de Qualidade na Educação Infantil presente em alguns dos documentos oficiais brasileiros e nas Leis que inferem diretamente esta etapa da Educação Básica**. Assim, tomamos os documentos oficiais e legislações como um dos aspectos materiais possíveis no âmbito da Política Educacional, indexando a pesquisa neste campo de estudos, a partir da ideia de que o texto de um documento oficial possui contexto, localizado no tempo e no espaço, revelando intenções políticas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) e concepções de mundo.

Foram estabelecidos ainda como objetivos específicos: a) integralizar esforços para um acúmulo de conhecimento no que concerne a alguns conceitos centrais no debate sobre a educação infantil e, b) problematizar minimamente os pressupostos que garantiriam a qualidade na Educação Infantil.

Os documentos oficiais são, para fins de organização do texto, tratados como materialização de uma intenção de política educacional. Isto porque entende-se que um documento oficial não é apenas um orientador, mas o produtor de um discurso pedagógico também oficial, que implica em ações concretas de políticas educacionais, pois

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização (LOPES, 2002, p. 388).

Se, por um lado, o documento oficial afirma o discurso pedagógico oficial, por outro lado o discurso pedagógico oficial dá legitimidade ao documento produzido, em uma relação de causa e consequência. Assim, quando se discute o conceito de qualidade em um documento oficial, não se está discutindo apenas palavras e termos, pois não se trata de uma questão semântica, mas de uma produção material que passará para o discurso pedagógico oficial e todas as suas consequências em termos de políticas educacionais.

O que hoje denomina-se infância e a preocupação – cada vez mais forte – com a educação/escolarização da mesma não ocorreu sempre da mesma forma, uma vez que

[...]a ideia de infância não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2001, p. 19).

No Brasil não foi diferente, sendo que o surgimento das instituições de atendimento à infância está associado a demanda pela mão-de-obra feminina, em fins do século XIX e início do século XX, pois

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Assim, a inserção progressiva da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho acabou criando uma demanda até então não existente: onde e com quem deixar os filhos pequenos para que as mães pudessem exercer suas atividades laborais? De acordo com Rizzo:

O nascimento da indústria alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando costumes de dentro da família e o papel da mulher dentro de casa, e resultou em grandes mudanças com relação à proteção da criança. Nessa época a

pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, levou as mães pobres para o trabalho fora do lar (2006, p. 31).

Especialmente nos últimos 20 anos, os assuntos referentes à infância tem ganhado mais espaço nos meios acadêmicos e nas discussões das políticas públicas no mundo todo. No caso específico do Brasil, a ampliação do atendimento a crianças pequenas começou a ganhar força a partir da década de 1970, em especial pelo incentivo do direito da mulher em ingressar e se estabelecer no mercado de trabalho, necessitando, essas, de um lugar para deixar seus filhos. Esse aumento da demanda, por si só, não garantiu boas condições de atendimento, pois a prioridade, naquele momento, era oferecer minimamente um lugar para abrigar crianças, onde seriam cuidados e vigiados.

A necessidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento e o impacto de políticas públicas vem se explicitando e ganhando relevância, no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, inserindo-se nesse contexto iniciativas no campo da Educação. Por meio de levantamentos estatísticos e de procedimentos avaliativos, tem-se construído cenários, identificado obstáculos e potencialidades de políticas em implementação e, ainda, estabelecido padrões de qualidade. (BRASIL, 2011a)

A qualidade no atendimento institucionalizado de crianças pequenas ascende em importância a partir de 1990, “acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGERS; 2006, p.88). Ao realizar busca por meio eletrônico (internet), foi possível tabular os artigos, as teses e dissertações que trataram do assunto nos últimos anos, que permitiu um acompanhamento, mesmo que superficial, das produções acadêmicas que se dedicaram à Qualidade da Educação Infantil, atualmente.

Tendo as pesquisas grande potencial de diagnóstico e interferência na realidade, é importante destacar que, a partir da ampliação desses estudos sobre o atendimento em instituições de Educação Infantil, sobretudo na década de 1990, aumentaram, igualmente, as preocupações com a forma como estavam se estabelecendo as relações e as atividades oferecidas às crianças pequenas (CRAIDY; KAERCHER, 2001; DIDONET, 2001; KRAMER, 2001; OLIVEIRA, 2002; CERISARA, 1999). Essa inquietação parece perpetuar até os dias de hoje, mesmo passados mais de 20 anos, pois “a distância entre a legislação e a

realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGERS; 2006, p.93).

Concomitantemente, as pesquisas em diversas áreas que se debruçavam sobre os estudos da criança pequena e sobre a importância das primeiras experiências de vida, traziam clareza de que um atendimento adequado às crianças desde o nascimento é decisivo para a formação humana, sendo os investimentos realizados na primeira infância determinantes para a vida futura e para o desenvolvimento de uma comunidade.

Essas descobertas, bem como o aumento da preocupação no atendimento destinado à infância, evidenciam uma mudança na mentalidade populacional, que diante dos resultados de pesquisas, e das mudanças culturais da visão da infância, e comerciais, inclusive, passam a respeitar essa fase de desenvolvimento humano e acabam voltando mais sua atenção às crianças, tanto por interesses próprios, quanto coletivos.

Assim, o foco na criança pequena passou a ser cada vez maior, surgiram mais produções sobre o assunto e, conseqüentemente, as crianças passaram a fazer parte do rol de preocupações políticas. Segundo Kramer (2006, p. 800)

ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas [...] cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças.

Desse modo, a infância passou a ser alvo de preocupações em vários campos, que, até então, não se dedicavam a primeira infância, como é o caso do campo educacional, onde pela primeira vez, a educação foi considerada direito a ser garantido às crianças pequenas.

Inicialmente com a Constituição Federal de 1988 (CF), a Educação Infantil foi reconhecida e objetivada como prioridade dos municípios, juntamente com o ensino fundamental. Além disso, nesse mesmo documento, buscou-se garantir que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse realizado em creches e pré-escolas, estabelecimentos próprios ou integrados a instituições educacionais, desvinculado, portanto, da assistência social. Isso significou a legitimidade e a valorização da Educação Infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 29, considerou a educação de crianças pequenas como a “primeira etapa da educação básica”

determinando como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que a partir de 2006, a legislação foi alterada e a Educação Infantil, passa a ser considerada do nascimento até os cinco anos de idade, pois as crianças de seis anos passaram a fazer parte do Ensino Fundamental¹.

Pertencente, portanto, aos órgãos de educação, o atendimento à criança pequena passou a ser visto com mais seriedade e com objetivos educacionais, passando, portanto, a ter fiscalização dos órgãos federais responsáveis pela orientação sobre os padrões de atendimento em instituições de Educação Infantil, que buscam o mínimo de qualidade.

Certamente, o advento da LDB teve como uma de suas raízes de influência sobre o tema a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, na qual foi reconhecida a importância da educação e dos cuidados na primeira infância, como é evidenciada pelo seguinte trecho dessa declaração:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. (UNESCO, 1990, p. 4)

O Brasil foi um dos 183 países que adotaram essa declaração, incluindo nas suas preocupações o atendimento às crianças e às gestantes. Posteriormente, em Dacar, no ano de 2000, novamente o Brasil assumiu o compromisso, juntamente com demais países, de ampliar e melhorar a oferta de educação e cuidados às crianças, em especial àquelas em situação de risco e vulnerabilidade social, meta liderada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Atualmente, os direitos das crianças estão sendo progressivamente reconhecidos na sociedade, e o atendimento das mesmas em instituições de ensino vem sendo analisado, para que se garanta um ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento das meninas e dos meninos atendidos, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

¹ Lei no. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Ordinariamente conhecida como Lei do Ensino Fundamental de 09 anos, esta lei não altera apenas o ensino fundamenta, mas altera a própria ideia de infância e de escolarização da infância.

Desde que passou a ser vista como direito da criança, e não apenas recurso para as mães trabalhadoras, a Educação Infantil vem sendo discutida e modificada em âmbito mundial. Não se espera das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos apenas o cuidado e a satisfação das necessidades básicas, mas sim, interligado a isso, a educação e desenvolvimento integral das crianças, nas especificidades de cada faixa etária.

Assim, algumas questões relacionadas às ações de cuidar e educar, como o currículo ofertado, os cuidados básicos, a organização de tempos e espaços, os profissionais necessários, a formação dos professores, a participação da família e comunidade na escola são pontos de discussão para que se garanta uma oferta de Educação Infantil de qualidade.

A resposta a questão do que se consiste uma boa oferta de educação infantil, é ampla e não pode ser tratada como verdade universal, já que depende do contexto onde cada escola está inserida. Afinal, o conceito de qualidade é subjetivo e histórico, depende do olhar de quem o conceitua, do contexto sócio-histórico em que se vive, e de outros possíveis fatores intervenientes.

Entre todas as discussões atuais sobre a Educação Infantil, um ponto que parece ser comum é que os primeiros anos de vida são determinantes na formação de uma pessoa. Da mesma forma, que a formação humana é fundamental nos primeiros anos de vida. Ou seja, relacionando esses termos ludicamente, pode-se considerar a importância tanto dos primeiros anos de vida para a constituição do ser, quanto da formação humana oferecida nos primeiros anos de vida. A partir dessa premissa, serão levantadas questões sobre *a formação humana para os primeiros anos de vida*.

Assim, algumas concepções merecem ser explicitadas e confrontadas. É o caso das definições conceituais de *Educação Infantil*, de *Qualidade*, e de *Qualidade na Educação Infantil*, conceitos, estes, que constituirão o primeiro capítulo da presente dissertação.

Entretanto, quando impressos em legislações, os conceitos supracitados assumem dimensões que vão além do discurso, pois um texto legal é escrito na suposta intenção de transformar-se em ação. Sendo assim, o que um texto legal apresenta como qualidade, por exemplo, pode se transformar em um modelo possível (desejável) que vai além do conceito e pode se materializar em escolas, formação docente, currículo, etc... Portanto, **discutir o que a legislação e os documentos oficiais apresentam como qualidade não é uma tarefa menor, pois trata-se de discutir um conceito que poderá se transformar em um modelo para todas as escolas de educação infantil.**

No contexto atual brasileiro, encontram-se, portanto, quatro marcos legais que sustentam a institucionalidade da Educação Infantil, são eles: a Constituição Federal, 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; e o Plano Nacional da Educação, 2000 (PNE). Além destes marcos legais é importante descrever o que referencia o Projeto de Lei 8035/2010, que ainda tramita pelo Congresso, mas cujo conteúdo dará origem ao novo Plano Nacional de Educação.

Inicialmente cabe informar que a pesquisa teve como base a análise de conteúdo sobre alguns documentos oficiais escolhidos em ligação com os objetivos da pesquisa. O método escolhido teve como princípio a ideia de que o método adequado é aquele que ajuda a responder as perguntas de pesquisa. Assim, entende-se que a análise de conteúdo aplicada a pesquisa documental daria conta de responder a indagação principal desta pesquisa, ou: como o conceito de qualidade tem sido tratado nos documentos oficiais produzidos no âmbito do órgão administrativo do sistema nacional de ensino, ou o Ministério da Educação – MEC?

No que se refere ao detalhamento da metodologia, é importante explicar um documento pode ser conceituado como

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Um documento caracteriza-se por ser o "registro de uma informação independentemente da natureza do suporte que a contém", sendo considerado oficial quando... “ possuindo ou não valor legal, produz efeitos de ordem jurídica na comprovação de um fato” (PAES, 2004, p. 26), ou seja, um documento oficial pode não ser uma lei (mas um orientador, um parâmetro, uma carta de intenções, etc...) mas que, para fins de comprovação de um fato (uma intenção, uma ação, etc...) assume características de ordem jurídica.

Portanto, um documento oficial não precisa ser, necessariamente, uma lei, mas todo registro que assume, intencionalmente, a ideia de nortear políticas e balizar ações. Assim, optou-se pelas seguintes publicações do MEC: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volumes 1 e 2, 2006; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, 2009; o Monitoramento da Qualidade na Educação Infantil e seu Resumo Executivo, 2011.

O método utilizado para essa dissertação foi a pesquisa documental, com revisão bibliográfica temática, ainda que se assumam os riscos de uma pesquisa denominada documental, pois a mesma

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados (MAY, 2004, p. 206)

Entretanto, considera-se que a pesquisa apresentada é documental, uma vez que a mesma insere-se dentro de delimitações já traçadas por outros pesquisadores:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

Assim, a pesquisa em um documento oficial permitirá entender qual o conceito de qualidade intrínseco ao documento e, conseqüentemente, a política educacional em pauta.

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-421)

Por esta razão, acredita-se que faz todo o sentido buscar o conceito de qualidade em documentos oficiais, sublinhando a importância do trabalho desenvolvido.

Quanto ao procedimento de interpretação dos documentos oficiais, optou-se pela análise de conteúdo, que:

...tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. Nesse processo, faz-se necessário considerar a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (OLIVEIRA. et.al, 2003, p. 03-04)

Para dar corpo ao procedimento de análise de conteúdo, foi adotado o seguinte esquema: a) seleção dos documentos a serem analisados; b) primeira leitura e descrição dos achados; c) estabelecimento de referenciais, categorias ou palavras-chave; d) indicadores ou reincidências; e) interpretação e, f) produção da síntese (texto).

Como revisão bibliográfica temática, os principais autores que contribuíram com as reflexões apresentadas nesse trabalho foram: Zabalza, 1998; Dahlberg et al, 2003; Campos, 2006 e Corrêa, 2003.

1 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

Ao que indica parte da produção científica nacional (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011; CREIDY; KAERCHER, 2001; KUHLMANN Jr, 2003 e 2005) a visão atual da Educação Infantil no Brasil vem mudando no decorrer dos anos, de qualquer forma, ainda há muito a se avançar. O conceito de escola de Educação Infantil vinculado à assistência social permanece forte no pensamento populacional, por isso, é comum que as pessoas a entendam como um lugar onde as crianças ficam por não terem outro espaço melhor para ficarem enquanto os pais trabalham.

O ato de se construir propostas pedagógicas, planejamentos educativos, e avaliações institucionais, por exemplo, ainda são pensamentos remotos nas instituições que atendem crianças pequenas, pois a ideia é que, para cumprir sua função, bastam pessoas que gostem de crianças para cuidá-las, brinquedos para distraí-las e espaço físico adequado para lhes garantir a higiene e a segurança. Esta concepção está presente em muitas instituições, no pensamento de gestores, educadores, pais, e especialmente da comunidade em geral.

É possível e provável que esse pensamento dê lugar, aos poucos, a outros, que valorizam as escolas como espaços da infância, onde se constroem culturas, se produzem conhecimentos, um lugar de apoio ao desenvolvimento do país e à emancipação cada vez maior das mulheres, e, principalmente, um espaço de garantia de direitos infantis, em especial o de brincar, aprender e se desenvolver de forma sadia.

De qualquer forma, algumas concepções merecem ser refletidas nesse cenário em que a Educação Infantil está se consolidando, pois é determinante a influência que um conceito exerce sobre as ações dos indivíduos. No caso específico das instituições dedicadas à primeira infância, por serem “socialmente construídas”, de acordo com o pensamento dos indivíduos que a permeiam, “O que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontecem dentro delas” (DALBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 87)

1.1 Educação Infantil

É o nome designado à educação formal e institucionalizada de crianças pequenas. A idade para iniciar essa escolarização no Brasil varia de acordo com a opção e a necessidade da família, como a licença maternidade, por exemplo. O que é obrigatório, no entanto, é que aos 4 anos toda criança brasileira seja matriculada em alguma instituição de Educação Infantil (Lei número 12.796, de 04 de abril de 2013), seja ela pública ou privada. Já a idade máxima para uma criança ingressar nessa etapa de ensino é de cinco anos e onze meses, pois aos seis anos, é obrigatório que ela seja matriculada no Ensino Fundamental. Há, para esse corte etário, uma data base que o Ministério da Educação indica: 31 de março.

De acordo com Kuhlmann Jr, (2003, p. 469):

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

Do ponto de vista dos documentos oficiais produzidos no âmbito do Ministério da Educação, a Educação Infantil consiste na

[...] primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2013, p. 3)

A partir desse conceito, podem ser realizadas algumas análises relevantes. Sendo considerada a “primeira etapa da educação básica”, ela é, portanto, educação. Essa afirmação pode parecer redundante, mas ainda é necessário partir desse mínimo ponto, para se conceituar o atendimento ofertado a crianças pequenas, devido à necessidade de se superar o caráter assistencial que assombra esse atendimento. Fazendo parte do sistema educacional, então, ela tem direitos como tal, deveres e características educacionais. Assim, o trabalho pedagógico com a criança até os cinco anos de idade se amplifica, ganhando a função de

“atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 2006a, p. 10).

Um segundo ponto de análise, não menos necessário, é o local em que ela pode ser oferecida, caracterizados oficialmente por “espaços institucionais não domésticos”, o que seria óbvio em outros níveis de ensino, mas na Educação Infantil, deve ser reafirmado. Espaços domésticos ainda são utilizados para se atender grupos de crianças, mas isso não caracteriza educação formal, e além de não trazer benefícios ao desenvolvimento cognitivo infantil, pode acarretar em riscos a sua saúde e integridade.

As denominações “creches e pré-escolas” (BRASIL, 1996), designadas para o atendimento de zero a três anos, e quatro a cinco, respectivamente, indicam o local oficial da Educação Infantil, podendo ser públicos ou privados, ofertados no turno da manhã e/ou tarde. Há algumas publicações do Ministério da Educação que se dedicam especificamente a esse tema, trazendo elementos a serem observados para garantir as mínimas condições de espaço físico, acessibilidade, organização e adequação às necessidades infantis.

Ainda que esses documentos sejam acessíveis e disponíveis, toda instituição de Educação Infantil deve ser fiscalizada para obter a autorização de funcionamento, bem como para se manter funcionando. É o que se refere à última frase do parágrafo supracitado, o qual afirma que todo espaço institucional que atende crianças deve ser “regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.” (BRASIL, 2010). Tal afirmação pode ser interpretada como a indicação de que toda escola de Educação Infantil está vinculada as normas estabelecidas pelas entidades competentes, seguindo aquilo que está estabelecido em resoluções, além de poder ser avaliada pela sociedade civil, uma vez que lhe presta um serviço de interesse público.

Sendo assim, a Educação Infantil, ocorrendo em espaços específicos e adequados para esse fim, tem especificidades próprias, de acordo com as necessidades dos indivíduos aos quais se destinam: crianças pequenas. Por conseguinte, “A educação de crianças pequenas envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *cuidar e educar*.” (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 16). Talvez esse seja um dos principais desafios desse nível de ensino, primeiro, compreender essa ideia, e executá-la com excelência nas escolas. Segundo, aceitar e orgulhar-se dessas tarefas, que em uma análise superficial, parece simples e banal.

A forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que ressalta o auxílio a populações de risco social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas. (OLIVEIRA, 2002, p. 47)

Dessa forma, há que se superar tanto a forma pejorativa com que são tratadas essas duas ações, como a dicotomia entre seus conceitos, entendendo-os como finalidade máxima da ação pedagógica na escola infantil. A própria LDB, ao expressar a finalidade da primeira etapa da Educação Básica garante que é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Por “desenvolvimento integral”, incluem-se todas as esferas que constituem uma pessoa em crescimento. Assim, para se garantir essa evolução na criança, é necessário tanto cuidá-la, como educá-la, indiscriminadamente e de forma indissociável. Muitas vezes, o que se observa é a forma pejorativa em que se menciona a ação de cuidar.

Entretanto, mesmo sendo negada ou relegada a segundo plano, toda relação entre educadora e criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não, seja ele mais ou menos adequado. (CORRÊA, 2003, p. 106)

Isso significa dizer que ambas as ações são igualmente importantes e praticadas na instituição de Educação, sendo, portanto, ilusório conceituar cada ação por uma ou outra definição. A exemplo disso, pode-se questionar sobre algumas situações corriqueiras na Educação Infantil: dar um banho é cuidar ou educar? E alimentar um bebê? Ao limpar um ferimento estou cuidando ou educando? E ao respeitar a opinião de uma criança?

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010) contribuem com essa discussão trazendo a definição de currículo a ser ofertado nas escolas para crianças pequenas, como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, cabe à escola de Educação Infantil proporcionar acesso aos conhecimentos científicos construídos até hoje pela humanidade, bem como, integrado a isso, propiciar experiências significativas para as crianças, em um “ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos

peçoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos.” (OLIVEIRA, 2002, p. 47). Dessa forma, as crianças serão respeitadas em sua individualidade, enquanto sujeitos únicos, que fazem parte de uma cultura, e que também a modificam e a complementam.

Assim, pensar nesse nível de ensino exige um olhar atento aos sujeitos que dele fazem parte. É necessário compreender, primeiramente, o contexto sócio-histórico em que a escola está inserida, pois é dele que surgem as pessoas e, conseqüentemente, as ideias que farão parte do cotidiano da escola infantil. Entre esses sujeitos, estão os funcionários da instituição, serventes, cozinheiras, copeiras, secretárias; a equipe gestora, diretora, vice-diretora, coordenadora, supervisora; os familiares das crianças, mães, pais, padrastos, madrastas, responsáveis legais, padrinhos, madrinhas, irmãos, avós, tios e amigos; a vizinhança, e todas aquelas pessoas que, de uma forma ou de outra, participam da vida da instituição. Cabe frisar que alguns termos foram utilizados no feminino, especialmente entre os funcionários e a equipe diretiva, para generalizar o que mais se encontra atualmente nas escolas, mas, obviamente, podem ser homens que exercem essas funções.

É importante levar em conta quem são essas pessoas e o que elas pensam sobre a escola de Educação Infantil, suas opiniões, seus anseios e expectativas em relação ao trabalho ali desenvolvido. Somente assim, é possível contribuir com a comunidade escolar e com a inserção da criança no mundo atual em que ela vive, para que se torne consciente, crítica e participativa na sociedade.

A criança, portanto, é o sujeito para o qual se destina o trabalho na escola infantil. Objetivar esse trabalho para garantir suas necessidades, respeitando-a e entendendo as particularidades da infância, implica, inevitavelmente, garantir o ato de brincar. Essa afirmação parece trivial, pois onde há crianças, há brincadeira, sendo ela a atividade máxima da criança, sem a qual ela crescerá com déficits, e com lacunas na constituição do seu ser. A questão a ser defendida é que se respeite, acima de tudo, essa ação, e se proporcione espaços e tempos para a realização de atividades lúdicas, priorizando-as na rotina escolar.

Definir a Educação Infantil não é tarefa simples. O universo desse nível de ensino é complexo, contendo vários elementos que atravessam o cotidiano escolar, levando em conta que dela fazem parte, além das crianças, pais, professores, funcionários e comunidade no geral, todos carregando consigo vontades, concepções, sonhos e anseios em relação ao presente e ao futuro.

Atualmente, a Educação Infantil ainda enfrenta alguns desafios para avançar nos próximos anos, entre eles, a avaliação das escolas; a articulação dialética com o ensino fundamental; a garantia dos direitos infantis; a superação da visão assistencialista; a adequada formação e valorização dos profissionais; a melhoria dos espaços físicos; e a garantia de um atendimento de qualidade.

1.2 A formação humana para os primeiros anos de vida

A caminhada da Educação Infantil pode ser considerada curta, se for comparada às demais etapas da educação. Apesar de já existirem instituições que atendiam crianças, apenas após a Constituição Federal ela pode estar no viés educacional. Desse modo, é comum o pensamento assistencialista ligado a ela.

Apesar de muitos países investirem muito na Educação Infantil, por acreditarem no seu potencial formador, no Brasil os incentivos são recentes, tímidos e resultados de demasiado esforço de lutas sociais. Parece ser necessário comprovação de utilidade desse nível de ensino, para só então, justificar seus investimentos.

Porém, talvez a maior dificuldade enfrentada é que os resultados da educação de crianças pequenas não aparecem de imediato. Assim, dificilmente um governo investe na Educação Infantil, pois somente anos mais tarde seriam vistos os benefícios, embora, atualmente, se perceba uma mobilização política, no sentido de garantir a vaga para crianças pequenas, para benefício dos pais e, principalmente, mães, que podem, então, trabalhar fora de casa, tendo onde deixar seus filhos.

O discurso que procura justificar os gastos da oferta de Educação Infantil como necessário e útil, geralmente baseia-se nesse pensamento ou em seu resultado a longo prazo, qual seja, a formação de um adulto participante e produtivo na sociedade se inicia na primeira infância, nas creches e, principalmente, nas pré-escolas.

Ainda que esse discurso possa ser leviano e capitalista, há muitas pesquisas que provam a influência das primeiras experiências de vida para o restante das vivências posteriores de uma pessoa. Ou seja, o aprendizado necessário para o percurso de uma vida inicia nas primeiras experiências, e não cessa nunca. Porém, é necessário cautela para não cair

no erro de entender a Educação Infantil como uma preparação para os anos posteriores, entendendo-a sob a ótica utilitarista.

Atualmente, o Brasil vive um momento de discussões acadêmicas sobre a Educação Infantil sem precedentes na história do país. Isso parece ser reflexo das discussões realizadas a nível mundial, que trazem a criança para o foco de pesquisas como nunca esteve antes. Descobertas científicas provam, cada vez mais, que as vivências tidas na infância, em especial nos primeiros anos de vida, são decisivas para a formação do sujeito.

A ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida, particularmente de 0 a 3 anos de idade, é o mais importante na preparação das bases das competências e habilidades no curso de toda a vida humana. Nesse aspecto, os extraordinários avanços da neurociência têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro humano se desenvolve. Particularmente do nascimento até os 3 anos de idade, vive-se um período crucial, no qual se formarão mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos oriundos do ambiente em que vive. Acreditava-se, inicialmente, que a organização cerebral era determinada basicamente pela genética; agora, os cientistas comprovaram que ela é altamente dependente das infantis. (BARROS, 2008)

Justamente por esse motivo, a criança pequena vem se tornando assunto prioritário e a cada dia cresce o número de pessoas debruçadas a estudar, ou mesmo a garantir os direitos dos pequenos, pois acreditam no potencial das primeiras experiências para a vida de um cidadão: governos Federal, Estadual e Municipal, profissionais de diversas áreas ou membros da sociedade civil.

Seja qual for a cultura, uma criança que nasce geralmente representa a esperança em dias melhores, bem como, mesmo que inconscientemente, a melhoria da espécie. Uma sociedade que aposta nisso, investe na criança aquilo que acredita ser o melhor, dando-lhe conforto, boa alimentação e boa educação.

No entanto, a história permite acompanhar que os investimentos destinados a crianças pequenas variam muito pelo momento histórico e pela localização geográfica, de acordo com o pensamento de determinada população. É possível perceber diferentes pensamentos com relação à criança pequena, desde os primórdios, nos tempos em que a sobrevivência de um bebê era indiferente, ou que a criança era tratada como um adulto pequeno e por isso, participava de tudo, ou mesmo quando passava os dias na companhia dos mais velhos, imitando tudo que viam, à revelia dos acontecimentos.

Atualmente, percebe-se que a atenção dada a crianças pequenas, especificamente no Brasil, varia de região geográfica, de nível sócio econômico e cultural. De qualquer forma, no geral, as crianças estão no foco das lutas sociais, de modo que sejam garantidos seus direitos enquanto cidadãos, que merecem proteção e possibilidade de se desenvolverem sadiamente.

As recentes pesquisas voltadas a primeira infância evidenciam que para uma criança se desenvolver bem, é necessário que receba atenção de forma integral, ou seja, além da segurança física, outros aspectos devem ser assegurados, como o intelectual, psicomotor, linguístico e emocional. Conforme consta no diagnóstico do Plano Nacional de Educação (2001-2010):

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde. (BRASIL, 2001, p. 9)

Portanto, investir na educação de crianças pequenas significa oportunizar desenvolvimento já que, exatamente nessa idade, “os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descuidado ou mal orientado.” (BRASIL, 2001, p.10)

Assim, respeitando as especificidades de uma criança, é natural que sua comunidade obterá no futuro pessoas mais saudáveis e preparadas para o enfrentamento dos desafios apresentados pela vida. De acordo com a opinião de Zabalza, (1998, p. 40):

Pessoalmente, considero que a Educação Infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse. Por isso, todas as crianças, inclusive as de melhor situação social e econômica se beneficiarão de frequentar escola.

Ou seja, para o desenvolvimento de um país, é essencial pensar nas crianças dessa pátria, através de políticas públicas voltadas à primeira infância, e em especial, que haja a

integração dessas políticas, de modo que se garantam investimentos em diversos setores que afetam o desenvolvimento das crianças.

Quando você começa a estudar investimento nas pessoas, percebe que é preciso fazer isso o mais cedo possível. (...) A neurociência mostra que os cuidados que uma criança recebe nessa fase têm um enorme impacto sobre o desenvolvimento do cérebro dela. (BARROS, 2013, p.6)

É preciso investimentos como as escolas de Educação Infantil, não apenas ampliando as vagas, mas garantindo qualidade nesse atendimento, visando melhorias que aparecerão mais no futuro, mas que de fato garantirão um grande e consistente passo no desenvolvimento da sociedade. “Quando se fala em educação de qualidade é o investimento mais decisivo no futuro do país, essa expressão vale ainda mais para a educação infantil, tendo em vista os efeitos multiplicativos” (MATTOS, GIL, ALMEIDA, 2005).

Nesse sentido, pode-se afirmar que boas ações e as intervenções nas crianças pequenas geram grandes resultados na vida social, individual e coletiva dos cidadãos, e possibilitam impacto positivo em uma comunidade:

Investimentos na primeira infância, além de modificarem e ajudarem o desenvolvimento da criança, a formação do cérebro, têm uma eficácia enorme sobre as políticas públicas que você vai implementar mais tarde (...) Ou seja, se você trabalha bem a primeira infância, aumenta a capacidade dessa pessoa de responder a intervenções para o resto da vida. Você não só fez um bom investimento, como preparou aquela pessoa para que todos os investimentos que vierem depois sejam mais eficazes. (BARROS, 2013, p.6).

Assim, pensar em investimentos nessa área são necessários, como é o caso das escolas de Educação Infantil, que estão crescendo em número no país, evidenciando as descobertas científicas sobre o valor das experiências da primeira infância para a formação humana. Essas, contribuem para a formação da personalidade, do caráter, da capacidade cognitiva, da socialização, entre outros. Por isso, o ambiente escolar para essa faixa etária deve contemplar diversos fatores que influenciam no resultado final a que se propõe uma escola. Segundo Antunes (2004, p. 9):

Se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que

serão desenvolvidas ao longo da existência humana, prova-se que a Educação Infantil efetivamente é tudo, mas é essencial que possamos refletir sobre como fazê-lo bem e descobrir que esse bem fazer vai muito além de um “desejo” sincero e um “amor” pela criança.

O autor discorre sobre a importância da qualidade das ações e serviços ofertados nas Escolas de Educação Infantil, entre eles o papel do educador infantil que deve ser “preparado e competente” (ANTUNES, 2004, p. 10), tendo conhecimento sobre a criança e suas características em cada faixa etária e disposição para aprender constantemente e agir conforme seus saberes.

Muito além do perfil do educador, é primordial atentar para os outros itens que circulam o ambiente escolar infantil, pois são fundamentais em uma instituição educativa que pretende desempenhar uma Educação Infantil de qualidade, porque não basta apenas ampliar a oferta de vagas na primeira etapa da educação básica, o Estado só cumprirá efetivamente o seu papel se, além de garantir as vagas, garantir bom atendimento às crianças.

Um artigo publicado pelo jornal *O Globo*, em 27/05/2013, relatou os resultados de uma pesquisa realizada por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Organização das Nações Unidas (ONU) que queria averiguar os resultados obtidos por crianças que frequentaram creches em comparação com aquelas que não frequentaram. Segundo o professor da USP Daniel Santos, “a criança estimulada desde bem pequena tem resultado melhor. A questão é saber se ela realmente foi estimulada. Muitas vezes as creches são depósitos delas, não estão prontas para estimular as crianças”. (RIBEIRO, 2013, p.1)

Ao buscar o conteúdo na íntegra da pesquisa supracitada, foi possível compreender as análises realizadas, que evidenciaram especialmente dois elementos que indicam qualidade: a integração do elemento educacional ao cuidado; e a oferta a partir das necessidades das famílias:

Estudos que buscam investigar a efetividade do ensino infantil como meio para promoção de desenvolvimento nem sempre encontram resultados estatisticamente positivos e significativos. Em primeiro lugar, escolas infantis não são criadas apenas para educar as crianças, mas também para permitir que os pais aumentem sua oferta de trabalho. Parte das estimativas de impacto de instituições que não têm no conteúdo educacional seu foco principal encontram resultado nulo sobre o aprendizado. Em segundo lugar, a existência de impactos significativos depende da adequação da instituição de ensino ao seu público-alvo. Parte das atividades exercidas na escola depende da existência de ambiente familiar estimulante para ser melhor aproveitada, mas no caso de crianças provenientes de famílias particularmente desestruturadas e vulneráveis pode ser necessário um esforço

adicional da escola para compensar a ausência de tais estímulos. (SANTOS, 2011, p. 51)

Outras pesquisas sobre o tema mencionadas na mesma matéria chegaram à conclusão de que a qualidade da escola de Educação Infantil influencia no “desempenho escolar e comportamental dos estudantes”, sendo que “crianças que frequentaram pré-escolas de baixa qualidade não apresentavam ganho algum, se comparadas àquelas que sequer chegaram a frequentar escolas na primeira infância”. (RIBEIRO, 2013, p.1)

Ainda no mesmo artigo, Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, afirma que

O Brasil não percebe o quão importante é a educação infantil, e investe pouco. O direito à educação só é pleno quando alia acesso à qualidade. Direito à creche, que envolve direito à educação da criança e o direito da família ao trabalho, por exemplo, é um elemento-chave para a qualidade de vida. (RIBEIRO, 2013, p.1)

A Educação Infantil em uma sociedade democrática deve ter a função sócio-política e pedagógica de construir uma sociedade justa e com igualdade de oportunidades educacionais, por isso, todo educador deve assumir o desafio posto de superar as desigualdades que ainda estão presentes nesse nível de ensino, e não apenas nesse, de “acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste”. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

1.3 Qualidade

Por ser um termo amplo e passível de várias utilizações, a definição de qualidade não é clara nem objetiva. Normalmente utilizada para definir as características de um produto, ou de um serviço, a palavra qualidade está diretamente relacionada com a opinião dos sujeitos. Ela depende daquilo que as pessoas pensam sobre o objeto em questão, seja ele um bem, um material, um produto ou um serviço. Assim, pode ele ser satisfatório para alguém, atendendo-lhes as expectativas, e ao mesmo tempo, ser ruim para outra pessoa, pois suas características não correspondem ao esperado.

Portanto, a pretensão de definir tal conceito esbarra, justamente em uma de suas principais características, qual seja, a subjetividade. Por ser uma palavra variável de acordo com a opinião das pessoas, atribuir-lhe um conceito pronto e acabado é contraditório, pois está constantemente se modificando, de acordo com aqueles que a conceituam.

Nas contribuições de DEMO (2007, p. 11) sobre o significado de qualidade ela é entendida como sendo “a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas”. Ainda, ele traz a reflexão de que buscando a qualidade, a pessoa está realizando uma atividade genuinamente humana, uma vez que para encontrá-la, é necessário analisar, comparar, pensar e agir, para mudar e melhorar seu contexto. Assim,

[...] o termo aplica-se mais propriamente à *ação humana*, até o ponto de defini-lo como o *toque humano* na quantidade ou na realidade como tal. Isso se deve à sua ligação com a intensidade. Com efeito, somente poderia ser intenso aquilo que tem a marca do homem, por ser questão de vivência, consciência, participação, cultura e arte. Podemos resumir no desafio de *construir e participar*. (DEMO, 2007, p. 11)

De qualquer forma, é perceptível que o tema da qualidade está em pauta na sociedade atual, devido à grande competitividade que permeia as relações de compra e venda, características da globalização. É praticamente necessidade para a sobrevivência e para disputa no mercado oferecer e/ou consumir aquilo que é considerado bom.

Qualquer perspectiva considerada do conceito de qualidade, não nega que ele agora desempenha um papel dominante na nossa maneira de pensar, na nossa linguagem e nas nossas práticas. A “era da qualidade” está atualmente bem diante de nós e não apenas às instituições dedicadas à primeira infância, como também a todo tipo imaginável de produto e serviço. Não passa um dia sem que a palavra apareça em inúmeros lugares, ligada a inúmeras atividades e instituições, bens e serviços. É o que todos querem oferecer e o que todos querem ter. (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003, p. 13)

A lógica estabelecida é a de que aquilo que não tem qualidade é descartado, em detrimento do que a possui, que é preferido para o consumo. Por isso, a busca pela qualidade é constante, seja por aquilo que se pretende comprar, a forma de viver, os serviços a contratar, a maneira de se relacionar, tudo é pensado para se obter o melhor resultado possível, ou, qualidade total.

Tal termo, *qualidade total*, é bastante utilizado para se certificar que o serviço é realizado, ou o produto é produzido, utilizando-se daquilo que há de melhor, sendo o termo

mais utilizado no meio de gestão empresarial. Ele se refere ao controle de características do que é oferecido, através da avaliação e melhoria constante da produção e do produto final da empresa. Ou seja, é “[...] a forma de ação administrativa, que coloca a qualidade dos produtos ou serviços, como o principal foco para todas as atividades da empresa.” (COTRO, 1996, p. 4)

Além da preocupação com essas questões relacionadas à qualidade, há algumas outras que estão atuais, como a qualidade de vida, do atendimento, da gestão, padrões de qualidade, normas técnicas, ISO 9000, ISO 14000, entre outros.

Sobre o conceito de qualidade, Zabalza (1998, p. 31) corrobora ao citar três aspectos frequentemente mencionados ao se tratar do tema. São eles: os “valores”, pois se espera algo a partir dos valores que se tem; a “efetividade”, no sentido de eficiência em se conseguir bons resultados; e a “satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo”, ou seja, tanto dos consumidores, como dos empregados, sendo esse um fator menos recorrente, mas que vem ganhando maior atenção.

O conceito de qualidade presente na modernidade está relacionado aos resultados esperados por um bem, ou um produto. Assim,

O conceito de qualidade diz respeito, principalmente, à definição, por meio da especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza. O processo de especificação de critérios, e sua aplicação sistemática e metódica, destina-se a nos preparar para saber se algo – seja ele um produto manufaturado, seja um produto de serviço – atinge ou não o padrão. (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003, p. 127)

Desde os clássicos processos de qualidade associados ao desenvolvimento industrial, há uma relação bastante palpável entre produto e qualidade, de forma que,

Os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica em uma ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau (DAVOK, 2007, p. 506).

A partir desses significados, é possível fazer uma interface entre a qualidade e a educação, informando que quando direcionado à área, qualidade tende a se referir a “superioridade” e “excelência”, pois é essa a intenção que o senso comum evoca quando defende a qualidade na educação: que sejam atingidos os melhores resultados a partir das ações educativas. Porém, adotar, simplesmente, as normas originadas no mundo empresarial e aplicá-las nas escolas é um caminho arriscado, pois as instituições de ensino não são feitas de produtos e processos de produção, e sim, de pessoas, e ainda, de indivíduos em formação.

Por outro lado, a polissemia que envolve o termo se traduz pela dificuldade em definirmos qualidade – em especial na área educacional – de uma forma paradigmática, uma vez que:

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506)

Nesse sentido, a maior crítica recai sobre a forma de encarar e valorizar os processos vivenciados nas escolas, bem como a superação e evolução individual dos alunos, sem priorizar as metas a serem atingidas na lógica de mercado. Caso contrário, assim como em uma grande empresa, corre-se o risco de se incentivar a competição nas escolas, inclusive premiando professores e alunos por bons resultados, o que provavelmente, aumentará as desigualdades presentes nas escolas.

[...] a qualidade na educação não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa. (BRASIL, 2006a, p. 20)

Inclusive, seria ingênuo pensar nos testes de aferição do aprendizado dos alunos, sem levar em conta que eles são feitos por determinado grupo de pessoas, com conceitos, anseios e intenções subjetivas, portanto, não são neutros. Os critérios são “estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes” (BRASIL, 2006a, p. 20).

A boa qualidade é premissa básica para o exercício educacional, em qualquer etapa de ensino, pois ela está diretamente relacionada com o objetivo da ação educacional, e depende das condições da estrutura física, do material humano, da organização da rotina, entre outros aspectos. Caso não haja qualidade em uma escola, seu papel em uma sociedade está em risco, ou até mesmo, condenado.

As discussões sobre a qualidade na educação trazem importantes contribuições sobre o que seria um bom atendimento em escolas, ou como as instituições educativas estariam cumprindo o seu papel de forma eficaz. O documento *Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil* buscou entender aquilo que fazia uma escola ser considerada de qualidade. Nesse sentido, pode constatar:

De forma geral, para resumir o debate sobre qualidade da educação, é importante retomar suas principais conclusões:

- a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- depende do contexto;
- baseia-se em conceitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- a definição de critérios de qualidade está tensionada por essas diferentes perspectivas (2002, p. 15)

Portanto, não há como definir uma única lista de itens a serem alcançados para se obter qualidade na educação em todas as escolas, nem uma fórmula a ser preenchida que sirva igualmente para ambas. Seu caráter relativo lhe exige uma contextualização da comunidade, inclusive do que ela pensa e deseja; seu aspecto temporal implica o conhecimento do que é importante no dado momento histórico no qual a escola está inserida; e sua natureza social dá conta de provar que o conceito só é definido com a participação dialética dos sujeitos envolvidos.

Assim, “para além do âmbito técnico (da excelência), o conceito deve ser visto pelo âmbito filosófico: não é a busca da verdade absoluta, é campo de opções.” (CORRÊA, 2003, p. 88). É necessária a discussão, a negociação e a eleição de critérios a serem observados para se avaliar a qualidade.

Resta dizer que, por mais que o conceito de qualidade tenha múltiplas definições, o próprio exercício de tentar defini-la, por si só, já é importante. No seio da escola, esse processo envolverá os sujeitos e os fará pensar, avaliar e discutir, o que resulta em um fórum fundamental na participação da escola.

1.4 Qualidade na Educação Infantil

Considerando-se que o conceito de qualidade é amplo e polissêmico, interagi-lo com a Educação Infantil pode resultar em um interessante estudo. Buscar a excelência na oferta de atendimento institucionalizado para crianças pequenas requer muita atenção, pois são vários os detalhes que abrangem o funcionamento de uma escola infantil, e muitas são as especificidades dessa etapa de ensino.

Para subsidiar a discussão inicial da qualidade na Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa preliminar e parcial sobre as produções acadêmicas que discutiram minimamente o tema. Para tanto, foi realizada uma busca junto ao Scientific Electronic Library Online – SciELO, uma biblioteca eletrônica que compreende uma coleção seleta de periódicos científicos brasileiros. No ano de 2013 a Scielo chegou ao número de 1.144 periódicos indexados, com mais de 460.871 artigos on-line de todas as áreas do conhecimento, incluindo educação (<http://www.scielo.org/php/index.php>). Em razão dos números apresentados, que indicam o alcance de divulgação da base de dados consultada, se acredita que ela é uma das principais fontes de divulgação científica do país constituindo-se, portanto, em um espaço de representação das tendências da produção acadêmica.

Artigo	Ano	Resumo	Palavras-chave
1. OLIVEIRA, Mariana Almeida de [et.al]. Avaliação de ambientes educacionais infantis. Paidéia (Ribeirão Preto), vol.13, n.25, pp. 41-58.	2003	Dada a ausência de instrumentos brasileiros para avaliação de qualidade da educação infantil, desenvolvemos estudos com duas escalas norte-americanas (Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS e Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS), examinando sua precisão à realidade brasileira. Cada item (ECERS-37; ITERS-35) é pontuado de 1 a 7, conforme instruções específicas, observadas durante atividades do grupo. Foram avaliadas turmas de instituições filantrópicas, municipais, privadas e universitária, obtendo-se: (1) índice de acordo entre dois avaliadores independentes acima de 85%, indicando um nível satisfatório de precisão; (2) baixo nível de qualidade do atendimento nas redes filantrópica e municipal, nesta havendo melhor qualidade; (3) nível satisfatório de qualidade em pré-escolas privadas e alto nível na creche universitária. As	avaliação de qualidade; educação infantil; creches; pré-escolas.

		escalas discriminaram os vários modelos de instituição, diferenciaram as turmas entre si e aspectos satisfatórios ou deficitários em cada turma, essencial para a proposição de mudanças, visando melhoria na qualidade do atendimento oferecido.	
2. CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara e SOUZA, Tatiana Noronha de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. Paidéia (Ribeirão Preto). vol.18, n.39, pp. 25-40.	2008	Objetiva-se mostrar como vem sendo feita a integração entre Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil, tendo como base pesquisas empíricas com foco na organização espacial em creches, agrupadas em duas linhas: (1) pesquisas sobre arranjo espacial (maneira como móveis/equipamentos estão posicionados em salas de crianças de 1-2/2-3/3-4 anos), evidenciaram como um dos elementos ambientais mediadores da interação criança-criança e criança-educador favorece certas práticas educativas e interativas e impede outras; (2) estudos sobre uma escala norte-americana de avaliação de qualidade de ambientes infantis coletivos e outro sobre análise de princípios de qualidade de creches em documentos nacionais e estrangeiros indicaram a adequabilidade da escala para nosso contexto e o compartilhamento de indicadores de qualidade. Tais dados empíricos demonstram a possibilidade de integração entre Psicologia Ambiental, do Desenvolvimento e Educação Infantil.	Psicologia ambiental; Qualidade da educação; Educação infantil; Organização espacial; Creches.
3. CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Cadernos de Pesquisa, vol.43, n.148, pp. 22-43.	2013	O artigo compara os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da Educação Infantil e das demais etapas educacionais, mostrando como até recentemente essa evolução apresentou traços muito distintos. Aponta, porém, que essa tendência parece estar mudando recentemente, com a crescente pressão pela introdução de sistemas externos de avaliação de resultados nas redes de Educação Infantil, seguindo modelos já implantados nos outros níveis de ensino. A partir dessa constatação, o artigo discute alguns dos dilemas e dos desafios que se colocam para as políticas e programas de Educação Infantil em relação à avaliação de seus resultados, tanto na perspectiva da aferição de sua qualidade presente, como também tendo em vista seu impacto no aproveitamento escolar das crianças	educação infantil; avaliação; qualidade da educação; política educacional.

		na continuidade de sua educação.	
4. KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações . Cadernos de Pesquisa, vol.41, n.142, pp. 56-67.	2011	A autora comenta evidências obtidas por pesquisa de avaliação da educação infantil no Brasil, relacionando-as ao debate sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em âmbito internacional. Refere-se a dados de inúmeros estudos realizados no exterior, os quais indicam que a boa qualidade dos programas de educação infantil impacta o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Sugere que, para alcançar maiores níveis de qualidade, é necessário pensar a educação como um sistema constituído de duas partes principais: os programas de educação infantil e a infraestrutura para mantê-los	educação infantil; qualidade do ensino; sistema de educação; avaliação qualitativa.
5. CAMPOS, Maria Malta [et.al]. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, vol.36, n.127, pp. 87-128.	2006	O artigo analisa dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. A revisão cobriu estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos. Os dados foram classificados segundo os principais aspectos relacionados à qualidade da educação infantil de acordo com a literatura: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. O quadro geral que emerge do estudo aponta para uma situação dinâmica mas ainda contraditória, revelando que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil.	Educação Infantil; Formação De Professores; Qualidade Do Ensino; Pesquisa Empírica
6. CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de	2003	O trabalho aborda a temática da qualidade na educação infantil tomando como fundamento principal a ideia de direitos da criança. São discutidos três aspectos referentes ao atendimento público na educação infantil, especialmente na pré-escola: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação.	Educação infantil; educação pré-escolas; direitos da criança; qualidade da educação.

Pesquisa, n.119, pp. 85-112.			
7. CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. Educação e Pesquisa, vol.37, n.1, pp. 15-33.	2011	Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujos objetivos foram avaliar a qualidade da educação infantil (EI) em seis capitais brasileiras (estudo da qualidade), para, a seguir, identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental (EF) associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto). O estudo de impacto utilizou os resultados do estudo da qualidade obtidos por meio da aplicação de escalas de avaliação da qualidade a uma amostra de pré-escolas de três capitais brasileiras, resultados estes que indicam um nível de qualidade comprometido na maioria das instituições avaliadas. A amostra do estudo de impacto foi constituída por 762 alunos de escolas públicas com notas na Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo da qualidade e 157 crianças que não frequentaram a EI. Os dados foram analisados utilizando a análise multinível/hierárquica com classificação cruzada, que permite levar em conta, simultaneamente, o efeito de diversas variáveis explicativas (características dos alunos e de suas famílias; das escolas de EI e das escolas de EF) sobre os resultados da variável resposta (as notas dos alunos do segundo ano na Provinha Brasil). O estudo de impacto revela que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. As análises indicam, também, que a idade da criança é um fator importante nos resultados apresentados nessa prova, assim como a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Ideb da escola de EF.	Educação infantil; Pré-escola; Ensino fundamental; Avaliação de impacto.
8. MELHUIH, Edward. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e	2013	Nas últimas décadas, acumularam-se evidências que relacionam a experiências das crianças na educação infantil com resultados de longo prazo no desenvolvimento infantil. A oferta da educação infantil depende dos contextos social e econômico dos países, o que leva a uma grande diversidade das políticas adotadas entre eles. Utilizam-se dados internacionais para evidenciar os benefícios de longo prazo que	educação infantil; desenvolvimento infantil; evidência internacional; políticas.

política. Cadernos de Pesquisa, vol.43, n.148, pp. 124-149.		resultam da educação infantil de boa qualidade, enfatizando-se especialmente os dados do Reino Unido. Mostra-se que há benefícios para o desenvolvimento social, cognitivo e educacional, com consequências não somente individuais, mas para toda a sociedade. Os dados internacionais mostram que a boa qualidade da educação infantil é parte essencial da infraestrutura para se obter o desenvolvimento de longo prazo nos Estados modernos.	
---	--	---	--

Quadro 1: Levantamento preliminar das discussões acadêmicas sobre Qualidade X Educação Infantil

Fonte: <http://www.scielo.org/php/index.php>

Com apoio no quadro acima, percebe-se que a produção de pesquisas que fazem a interface entre qualidade e Educação Infantil ainda é diminuta e dispersa. Também, é perceptível o seguinte indicador: ainda que a base Scielo apresente artigos indexados desde 1998, não há nenhum registro de pesquisas anteriores ao início do século XXI. Isto provavelmente se deve a infância ser de competência da assistência social até o final do século XX.

Ainda com relação ao quadro, não é possível inferir nenhuma tendência de crescimento na produção acadêmica que dê conta da interface entre Educação Infantil e qualidade. Uma ou, no máximo, duas produções por ano parecem representar as pesquisas que tem sido desenvolvidas sobre estes assuntos.

Quanto ao conteúdo dos textos publicados, três artigos são organizados a partir de pesquisas empíricas em estudos de caso. Quatro artigos apresentam revisão de literatura sobre qualidade e Educação Infantil e um artigo redigido com base em pesquisa documental sobre o assunto. Assim, é possível afirmar que a maior parte dos artigos ainda esquadrinha os caminhos para discutir a qualidade na Educação Infantil, seja através de revisões de literatura, seja através de pesquisas em documentos já publicados. Os outros se detém a estudos de caso. Tais procedimentos deixam entender que o tema ainda não está consolidado, mas em caminho de consolidação.

O levantamento preliminar é cotejado por outro levantamento preliminar e parcial, das dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / BDTD (<http://bdtd.ibict.br/>).

Quando realizada pesquisa sobre a interface entre qualidade e Educação Infantil, são indicados 256 resultados que, depurados, são apresentados no quadro abaixo:

Título	Instituição de Defesa	Grau	Ano
A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade	UnB – Universidade de Brasília	Mestrado	2009
Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade?: uma pergunta que leva a muitas outras	UFRGS - <u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>	Mestrado	2007
Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola	Unb - Universidade de Brasília	Mestrado	2007
Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade	Unb - Universidade de Brasília	Mestrado	2009
Qualidade na educação infantil: as concepções das professoras de educação infantil do município de Corupá	UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí / SC	Mestrado	2008
Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil.	Unb - Universidade de Brasília / DF	Mestrado	2009
A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul / RS	Doutorado	2009
Indicadores da qualidade na educação infantil relacionados à criança com deficiência	Universidade Presbiteriana Mackenzie / SP	Mestrado	2010
O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil	UnB- Universidade de Brasília / DF	Mestrado	2007
Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R	USP – Universidade de São Paulo / SP	Doutorado	2011
A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	Universidade Estadual de Campinas / SP	Mestrado	2010
Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001 – 2010	USP – Universidade de São Paulo / SP	Mestrado	2012
Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo	USP – Universidade de São Paulo / SP	Mestrado	2013
Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para	USP – Universidade de São Paulo / SP	Mestrado	2008

uma educação infantil de qualidade			
Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula	UnB – Universidade de Brasília / DF	Mestrado	2007
Vem, agora eu te espero: institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo	PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / RJ	Doutorado	2013
A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente	Universidade Estadual de Campinas / SP	Doutorado	2013
A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade	UnB – Universidade de Brasília / DF	Mestrado	2007
A política de atendimento nas instituições de educação infantil públicas do município de Viçosa-MG: entre a realidade e as proposições legais e teóricas	Universidade Federal de Viçosa / MG	Mestrado	2007
Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / RN	Mestrado	2008
Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil	Universidade Federal de São Carlos - SP	Mestrado	2008

Quadro 2: Teses e Dissertações sobre Qualidade X Educação Infantil

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/>

Como critérios de depuração foram utilizados a maior aproximação com o problema proposto pela dissertação em tela (até o limite decrescente de 80% de compatibilidade, de acordo com a classificação do próprio site), bem como produção (ano de defesa) superior ao ano 2000.

No que concerne aos aspectos de análise dos achados, pode-se concluir que a maior parte das produções científicas materializadas em dissertações e teses que falam sobre qualidade x Educação Infantil são dissertações; localizadas em sua maioria nas regiões sudeste e centro-oeste; com o foco voltado para qualidade na Educação Infantil a partir do prisma da prática pedagógica institucional.

Entretanto, diferente dos periódicos, onde a produção apresenta-se esparsa e espalhada por diferentes anos, quando tratamos de teses e dissertações parece haver um certo acúmulo de conhecimento (ou interesses temáticos) sobre educação e qualidade nos últimos cinco anos, pois das 21 teses e dissertações arroladas no quadro 02, 15 foram produzidas entre 2008 e 2013.

No que cabe ao conteúdo destas dissertações e teses é possível afirmar que a maior parte das pesquisas incidiu sobre o cotidiano e a prática pedagógica como elementos de qualidade na Educação Infantil (sete dissertações e/ou teses). Em sequência por ordem quantitativa, figuram as experiências inovadoras (cinco dissertações e/ou teses), seguidos pelos textos que buscam levantar dados ou fazer revisões bibliográfica sobre o tema (também cinco). Questões como financiamento, avaliação, currículo e formação aparecem em um ou no máximo dois textos como sinônimo de qualidade na Educação Infantil.

Certamente, as concepções de criança e infância presentes em uma sociedade influenciam a forma como a infância e seus processos são representados na pesquisa científica. Entretanto, e independentemente do momento histórico ou das tendências de pesquisas e produções, ou da visão que se tem da criança, pode-se partir de uma premissa básica, de que qualquer projeto educativo ou atendimento para meninos e meninas, deve garantir, no mínimo, os direitos infantis.

[...] podemos discutir certas características das crianças e sobretudo seus direitos, estes sim, iguais para todas, pois, ainda que se baseie na ideia de que conceitos e valores sejam historicamente transformados e portanto provisórios, não absolutos, há que ressaltar a emergência, em diferentes períodos, de alguns consensos. Dentre esses consensos, dos quais partilha a sociedade de um modo geral, pode-se citar, na atualidade, a questão dos direitos das crianças; ainda que estejamos longe de atendê-los em sua totalidade, há um forte movimento no sentido de reivindicá-los. (CORRÊA, 2003, p. 90)

Nesse sentido, o documento do Ministério da Educação de 1995, “Critérios de atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995) trouxe importantes elementos a serem considerados e garantidos em uma instituição de Educação Infantil, para que se atenda com qualidade. Entre eles estão os direitos à brincadeira; à atenção individualizada; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver a criatividade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 1995)

Em 1998, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998) contribuiu com as discussões a respeito da qualidade do atendimento, afirmando que ele deveria ser embasado em alguns princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13)

Segundo o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) o conceito de qualidade é subjetivo e depende de muitos fatores:

[...] os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009, p. 13)

Esse documento traz a discussão de alguns indicadores de qualidade, que devem ser analisados para se avaliar se a escola é boa ou não, e o que ela pode melhorar. Esses dados serão analisados nos próximos capítulos.

Ao conceituar qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 119) contribuem afirmando que “É um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzido através do que chamamos ‘o discurso da qualidade’”. As influências do pensamento iluminista da busca pela ordem e pela maestria típicas da modernidade, faz com que seja fundamental medir objetiva e quantitativamente os resultados da Educação Infantil. Assim, se torna importante avaliar se uma escola é boa, ou não, medir a sua qualidade, o que responde a “um desejo democrático de métodos de avaliação imparciais e transparentes para substituir os julgamentos pessoais.” (2003, p. 124).

Esta lógica, segundo os autores, da “linguagem da qualidade” (2003, p. 119) “é também a linguagem da instituição dedicada à primeira infância como produtor de resultados pré-especificados e da criança como um vaso vazio, a qual deve ser preparada para aprender e para a escola, e ser ajudada em sua jornada e seu desenvolvimento.”

Muitos já foram os testes e as avaliações que algumas instituições de Educação Infantil e suas crianças foram submetidos, sendo aquelas vistas como prestadoras de serviços, e por consequência, a educação como o produto final. Porém, essa ideia traz consigo o risco de se esperar um resultado no atendimento da criança previsível e igual em qualquer parte do mundo. Visto assim, o conceito de qualidade seria “como uma verdade universal, isenta de valor e cultura, além de aplicável, de igual maneira, em qualquer lugar no campo em consideração: em suma, a qualidade é um conceito descontextualizado.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003, p. 128).

Os autores sugerem, para tanto, um olhar sob a perspectiva pós-moderna, ultrapassando a visão pragmática e simplista da busca pela qualidade. Propõe, para tanto o “discurso da construção de significados”, que avalia a escola refletindo sobre o trabalho pedagógico que é realizado e os projetos desempenhados. Indica que esse julgamento seja realizado em conjunto com os sujeitos participantes, justamente para dar conta do caráter subjetivo, social e contextualizado da avaliação da educação.

Trabalhar com complexidade, valores, diversidade, subjetividade, perspectivas múltiplas e contexto temporal e espacial significa assumir outra posição que atenda o mundo, de uma maneira pós-moderna diferente e que produza novos discursos, novos conceitos e novas questões – não lutando somente para reconstruir a qualidade. (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003, p. 142)

O “discurso da construção de significados”, portanto, “não requer nem busca consenso e unanimidade” (p. 144), pois encara que cada indivíduo constrói seus conceitos e seus julgamentos na relação com os outros. Por isso, tal discurso “traz à tona a necessidade de responsabilidade democrática e pública” (p.145).

Assim, o conceito de qualidade a ser atingido em determinada escola de Educação Infantil estaria realmente contextualizado com as necessidades e interesses de sua comunidade, garantindo que o trabalho realizado seja, de fato, significativo para os agentes que dela usufruem.

É o que foi constatado, também, na pesquisa *Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil* (2006, p. 44):

Quanto aos atributos que conferem qualidade à creche e à pré-escola, pudemos observar que diferentes segmentos elegem critérios de qualidade distintos. Mães/pais mais pobres desejam que as instituições de educação infantil ofereçam

alimentação e cuidados com a saúde. Já as professoras manifestam preocupação com a sua própria formação e com o projeto pedagógico, mesmo sem mencionar o currículo e o desenvolvimento de projetos, por exemplo. O importante é que, a partir de suas referências, todas têm sua própria visão do que seria uma boa creche ou pré-escola.

Outro fator que parece estar intimamente ligado ao conceito de qualidade na Educação Infantil é a garantia dos direitos de forma igualitária. Rosemberg (1994) chama a atenção para a necessária discussão sobre as políticas desencadeadas no âmbito da Educação Infantil. Para se pensar nesse assunto, ela aborda o conceito de “equidade”:

Esse eixo - o da equidade - como fundamental para definir metas e critérios de qualidade, nos afasta dos modelos importados do mundo comercial, como afirmam Pfeffer e Coote (1991). Tocar nesses modelos, hoje é importante por conta da avalanche de seminários, produções sobre qualidade e/ou qualidade total que vem invadindo o país. Os modelos criticados por Pfeffer e Coote são: o tradicional, o científico, o da excelência e o conservista. Talvez dentre eles, no Brasil, o mais difundido seja o tradicional, que visa prestígio e posições vantajosas. Ele é perceptível, por exemplo, em toda creche, seja pública ou conveniada, que, ao ali se entrar tem-se a sensação de um cartão de visita: para mantê-las as regras são autoritárias, o espaço é pensado para o visitante. Ele está presente na ampliação de vagas, na extensão da oferta de creches para engrossar estatísticas de atendimento a custos da redução do per capita. Ele está presente, quando o programa de creches responde a fins eleitorais, construindo-se prédios que mais se parecem com outdoors. Quando, ao invés de investir na melhoria da qualidade de programas já existentes, se criam novos programas com nomes pomposos para marcar a nova administração (ROSEMBERG, 1994, p.155).

Ou seja, reconhecer que todos têm igualmente os mesmos direitos, e garanti-los é sinal de qualidade. Mesmo assim, para tal, Rosemberg (1994, p. 155) chamou atenção para os desafios que o Brasil enfrenta: “a formação e profissionalização de recursos humanos [...]; eliminar ou diminuir trajetórias paralelas de educação infantil [...]; discutir, com serenidade, as propostas de expansão da cobertura”, dada a preocupação com a oferta que não garante nem ao menos os direitos fundamentais das crianças.

Se é evidente que algo precisa ser feito por um atendimento que respeite a criança, garantindo-lhe as melhores condições, é preciso que tal atendimento efetivamente exista para todas as crianças/famílias que dele se queiram valer. Se o debate ficar centrado na questão da qualidade como algo isolado, corre-se o risco de se reafirmarem as políticas vigentes e o seu caráter marcado pela exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, precisamos de boas escolas para todos. (CORRÊA, 2003, p. 96)

Percebe-se que a legislação brasileira, bem como os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, trazem importante ressalva a respeito dos direitos que as crianças possuem, “embora ainda não tenhamos políticas específicas para garantir sua plena concretização. No caso da educação infantil, faltam especialmente políticas de financiamento para que se amplie, quantitativa e qualitativamente, a oferta de creches e pré-escolas.” (CORRÊA, 2003, p. 102).

No livro *Qualidade em Educação Infantil* (Zabalza, 1998) o autor contribui com o debate sobre o tema considerando-a como um dos grandes desafios específicos da escola infantil. Ele avalia que a busca por bons serviços em educação está relacionada aqueles aspectos supracitados: valores, efetividade e satisfação. “Quando pretendemos aplicar o conceito de qualidade à educação, essas três concepções da qualidade de complementam” (ZABALZA, 1998, p. 32). Portanto, é provável que se alcance qualidade ao relacionar o atendimento aos valores que as pessoas envolvidas possuem, a capacidade de atingir objetivos estabelecidos, bem como ao primar pela satisfação dos envolvidos.

O autor pondera que “Tanto a pesquisa como a experiência parecem confirmar que as variáveis que mais afetam o aperfeiçoamento dos mesmos [serviços destinados à infância] têm muito a ver com aspectos organizacionais e de funcionamento”. (ZABALZA, 1998, p. 33). Entre eles, cita como os principais pontos a serem priorizados “a função de projeto”, com seus objetivos, metas, materiais, custo e funcionamento, vinculando, inclusive, o desenvolvimento do projeto com a capacidade da “gerência”.

Somente se a educação tiver sido projetada para alcançar altos níveis de qualidade e se tiverem sido adotadas as decisões apropriadas para isso (no que se refere a investimentos, recursos, condições de trabalho, etc.) será possível exigir depois que a qualidade dos produtos seja alta. (ZABALZA, 1998, p. 34)

Outro aspecto a ser atentado para o aperfeiçoamento das escolas é “a dimensão produto ou resultados”, sendo necessário mostrar bons resultados e mais do que isso, resultados satisfatórios que perdurem com o tempo.

A qualidade do produto “garante” a permanência dos bons resultados. Na educação, esta condição de permanência tem um sentido substantivo que está relacionado ao que significa realmente obter alguns “resultados” de qualidade: não se trata apenas de efeitos imediatos, mas de efeitos que se produzem e se tornam visíveis a “longo

prazo” e que, se forem realmente bons se mantêm com o passar do tempo. (ZABALZA, 1998, p. 34)

O terceiro aspecto mencionado é a dimensão “processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados” referindo-se ao que, na educação é conhecido como “metodologia”, os procedimentos adotados ou o percurso que será feito para alcançar os objetivos: “o planejamento das situações de aprendizagem, os recursos usados, os sistemas de controle incorporados ao processo, etc.” (ZABALZA, 1998, p. 34)

E por fim, o quarto e último item que o autor relaciona diretamente com a qualidade é “a função do próprio desenvolvimento organizacional”, sendo as ações que buscam a melhoria da instituição como um todo, equipamentos, formação do pessoal, novas tecnologias, ou seja, o planejamento estratégico para melhorias.

Especificamente nas escolas de Educação Infantil, a qualidade está relacionada, segundo Zabalza, (1998, p. 39) a alguns “dilemas” que as instituições enfrentam e precisam discutir e superar. Entre eles, a necessária reflexão entre o equilíbrio de cuidar e educar; a valorização do profissional perante os pais e a sociedade; a melhoria constante dos serviços prestados; o avanço em relação ao desenvolvimento do projeto, em especial ao financiamento; a construção e implementação de propostas pedagógicas bem fundamentadas; a garantia de estímulos eficazes para o desenvolvimento das crianças; a maior integração da comunidade no processo formativo das mesmas; a garantia de bons resultados; a atenção especial àquelas crianças com “necessidades educativas diferentes” (p. 46), ou com desvantagens sócio-econômicas; e, por fim, a avaliação reflexiva, em busca de possíveis planos de melhorias

Da *instituição*: planos a médio prazo; aperfeiçoamento dos programas; aperfeiçoamento dos equipamentos; convênios de colaboração

Dos *professores(as)*: desenvolvimento profissional pessoal, aperfeiçoamento das competências vinculadas à instituição.

Das famílias: programas de reforço da participação, desenvolvimento de uma cultura compartilhada sobre a infância e a educação. (ZABALZA, 1998, P. 47)

Diante do exposto, resta considerar que o tema da qualidade no atendimento dado nas escolas infantis está interligado com vários fatores, não sendo possível eleger apenas um deles que garanta a qualidade, ou que seja mais relevante, pois os itens devem ser organicamente considerados. No entanto, Zabalza (1998) contribui com o debate da qualidade na Educação Infantil especialmente ao trazer elementos que ele considera fundamentais ao se pensar uma boa escola. Mesmo assim, faz uma ressalva:

Sei, logicamente, que não existem verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido. Mas com a mesma convicção teríamos que afirmar que nem tudo o que se faz ou fazemos em Educação Infantil é bem-feito. Que devemos, portanto, continuar insistindo em que há certos aspectos que precisamos destacar, enfatizando a sua importância, já que constituem condições básicas para uma Educação Infantil de qualidade. (ZABALZA, 1998, p. 49)

Nesse sentido, o autor traz os “Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade”, iniciando-os, despretensiosamente, pelo item “Organização dos espaços” (p. 50), os quais, segundo ele, devem ser pensados para que as crianças se sintam bem, sabendo para qual função o local serve e podendo usufruí-lo de maneira adequada.

Uma boa escola “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”. (p. 50). Organizados desse modo, o espaço contribui para que a criança possa utilizá-lo com facilidade e independência, sentindo-se segura e confortável. A amplitude espacial, no caso de crianças pequenas, deve prever espaço suficiente para a movimentação própria da criança pequena, a qual, desde o berçário, movimenta-se com ações amplas, como rolar, gatinhar, marchar com apoio, caminhar, correr, saltar, subir e descer, ações que podem vir acompanhadas, ainda, de um grande entusiasmo.

O segundo ponto a ser considerado é o “Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades”, referindo-se à consciência de deixar e incentivar as crianças a escolherem o que irão fazer, permanecendo o educador como um coadjuvante. “A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças”. (p. 50). Ou seja, a liberdade, quando é proporcionada, permite que a criança faça as suas escolhas, satisfazendo sua vontade e curiosidade, o que contribui para o desenvolvimento natural. Isso significa dizer que, muitas vezes, o aluno busca aquilo que lhe é interessante e se desenvolve, dessa forma, de maneira mais significativa do que quando lhe são oferecidos conteúdos descontextualizados.

O terceiro item apontado é a “Atenção privilegiada aos aspectos emocionais”, proporcionando liberdade para as crianças se expressarem, sem recriminações, já que “Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural.”(p. 51). Isso porque, em Educação Infantil, tratamos de bebês e crianças pequenas que, por sua natureza própria, estão no início da construção da saúde emocional.

É necessário, portanto, um ambiente tranquilo e respeitoso nessa etapa de ensino, pois muitas vezes o professor necessita acolher um determinado aluno que, naquele dia, necessita maior atenção. “Do ponto de vista prático, a atenção à dimensão emocional implica a ruptura

de formalismos excessivos e exige uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento.” (p. 51). Carece, portanto, que o tempo da escola permita certos ajustes para ser possível essa intervenção afetiva, tão importante quanto qualquer outro ponto curricular.

O quarto aspecto a ser observado é “A utilização de uma linguagem enriquecida”. Proporcionar oportunidades de expressão, de comunicação das mais variadas formas, consiste em um exercício prioritário na Educação Infantil, pois é através da linguagem que a criança conhece e compreende o mundo. “Mas exercitá-la não é o suficiente; a ideia fundamental é aperfeiçoá-la, buscar novas possibilidades de expressão. [...] Nesse sentido, a interação com os educadores(as) é fundamental”. (p. 51). São os professores que poderão estimular as crianças para que elas avancem na comunicação, ampliem seu vocabulário, aumentem as possibilidades de linguagem, através de incentivos de novas formas de expressão.

O quinto item é sobre “A diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades”, referindo-se à ação didática do educador para a evolução da criança. Cabe ao professor planejar e executar atividades com seus alunos, de modo que os mesmos possam vivenciar experiências significativas nas escolas.

Segundo Zabalza (1998, p. 52) “Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (p. 52). Assim, todas as dimensões da evolução infantil devem ser consideradas e abordadas de diversas formas, garantindo, além do progresso individual da criança, a diversificação das formas de aprender.

O sexto ponto a ser analisado em uma boa escola são “as rotinas estáveis” (p. 52), que auxiliam na organização didática temporal do cotidiano, proporcionando à criança a segurança de entender os momentos do dia e a autonomia de realizar aquilo que já sabe. Mesmo considerando a flexibilidade necessária nos tempos da escola infantil, ter uma parcela da rotina fixa se torna necessário para a organização espaço-temporal. Vale ressaltar, no entanto, que a escola infantil é um espaço da infância e por isso, cabe aos gestores organizarem o tempo priorizando as necessidades da criança, não os horários e interesses dos adultos.

O sétimo aspecto listado se refere aos “Materiais diversificados e polivalentes”, entendendo como parte de uma escola de Educação Infantil muitos materiais, sejam eles fabricados, comprados ou mesmo alternativos. “Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as

formas e tamanho”. (p. 53). A riqueza desse material será proporcional aos benefícios da ação da criança sobre eles, pois além de serem atrativos, lhe proporciona texturas e características físicas que constituem um importante laboratório experimental.

Além disso, dispor de materiais comuns no cotidiano da criança, na sua casa, por exemplo, permite que os alunos conheçam e entendam a realidade e o contexto no qual vivem, além de aprenderem como funciona e a sua devida utilização.

O oitavo item é sobre a “Atenção individualizada a cada criança”, na busca de entendê-la. “Mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança.” (p. 53). Como já foi mencionado no aspecto emocional, olhar a criança que é atendida é fundamental para se manter qualidade nesse atendimento. Assim, uma boa escola de Educação Infantil fundamentalmente precisa prever a necessidade de enxergar cada criança em sua individualidade, mesmo que para isso priorize turmas pequenas ou mais profissionais.

O nono ponto que o autor traz são os “Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças”, em busca da evolução das mesmas e da própria escola. “É preciso ter uma orientação suficientemente clara para avaliar a cada passo se está havendo um avanço em direção aos propósitos estabelecidos.” (p. 54). Isso significa que, primeiramente, é necessário ter clareza dos objetivos do trabalho, para então, se ter condições de analisar se eles estão sendo alcançados.

Como avaliação do grupo podem ser utilizados recursos como os questionários, ou diálogos para esse fim. Para as avaliações das crianças, pode-se elaborar pareceres, nos quais é possível documentar os progressos das crianças, de forma individual. Além dessas alternativas de análise, existem os portfólios com fotos de momentos vividas na escola; as avaliações institucionais anuais; as avaliações que aparecem no diário das professoras, etc.

E, por fim, o décimo aspecto a ser considerado é sobre o “Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).” Esse item traz elementos importantes, como a abertura da escola para a participação efetiva dos pais. Além de melhorar o relacionamento entre pais e educadores, é essencial “[...] que as crianças conheçam cada vez melhor o seu meio de vida e tornem-se donas do mesmo para ir crescendo com autonomia” (p. 55).

Em seguida, Zabalza (1998) sugere algumas ideias para aumentar a qualidades nas escolas. Para isso, elencou algumas possibilidades retiradas geralmente de contextos

industriais, mas que podem ter contribuições comprometidas no meio educacional. Elas são oito, as quais serão expostas abaixo.

a) “A possibilidade de participar individualmente do aperfeiçoamento das Escolas, apresentando iniciativas e propostas de melhoria para que sejam levadas em consideração (p. 56). Ou seja, funcionários, crianças e pais sugerem melhorias e que isso realmente seja levado em consideração na escola.

b) “O trabalho em grupos” (p. 57), no sentido de proporcionar abertura para integração entre os componentes da estrutura hierárquica da escola, promovendo o trabalho em equipe.

c) “A existência de um propósito estável” (p. 58). Que a escola estabeleça uma finalidade e que ela se mantenha e se fortaleça com o tempo.

d) “A coleta sistemática de dados e a pesquisa dos processos” (p. 58), no sentido de avaliar os processos a partir dos dados reais levantados pelos professores.

e) “O investimento em formação” (p. 59) proporcionando aos funcionários momento de treinamentos para as “competências referentes aos processos mais relevantes para a instituição como um todo”.

f) “A combinação entre o prazer e o trabalho” (p. 59), pois só é possível desenvolver um bom trabalho em um ambiente onde o profissional se sinta bem e valorizados em suas capacidades.

g) “Boas relações com o ambiente” (p. 60), tanto em relação aos materiais, aproveitando pedagogicamente qualquer recurso, como o aproveitamento do ambiente natural, bem como as pessoas e suas culturas.

h) “A possibilidade de dispor, se necessário, de espaços e tempo para o desenvolvimento de ‘experiências significativas’ no âmbito das aprendizagens.” (p. 60). É fundamental possibilitar experiências concretas, nas quais o aprendizado se torna marcante e possibilitador de importantes aprendizagens.

Na busca de aferir o atendimento nas escolas de Educação Infantil, através do que se entende por qualidade, muitas escalas de aferição foram utilizadas internacionalmente as quais trazem muitos indicadores para serem analisados, na intenção de conseguir marcar positiva ou negativamente alguns aspectos que estão presentes no cotidiano nas instituições que atendem crianças pequenas. Porém, eles não serão objeto de análise nesse momento.

De qualquer forma, cabe mencionar uma pesquisa realizada em parceria entre o MEC, a Fundação Carlos Chagas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, em 2009, intitulada *A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras*.

(CAMPOS et al, 2011). Para realizá-la, os autores utilizaram entrevistas e versões adaptadas de escalas de aferição.

os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche, como na pré-escola. [...] (CAMPOS et al, 2011, p. 47)

Há que se investir muito na Educação Infantil, se a ideia é melhorá-la, especialmente no atendimento das crianças até 3 anos de idade (creche), pois se é preocupante o nível de pré-escola, a situação se agrava ainda mais na creche.

traduzir os princípios legais em transformações na realidade da educação no país torna-se um desafio a ser superado por todos os níveis da Federação. Tanto em relação ao acesso quanto em relação à qualidade do atendimento existente, a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e das instituições de educação infantil, de outro, ainda é grande, especialmente para a faixa de 0 a 3 anos (BRASIL, 2006a, p.40)

A qualidade na Educação Infantil, portanto, carece de mobilização social, já que documentos oficiais a favor dessa etapa da educação existem. “Entretanto, é necessário que a sociedade se mobilize cada vez mais no sentido de tornar esse arcabouço jurídico mais efetivo, permitindo, finalmente, que a educação seja um verdadeiro e eficaz instrumento de justiça e inclusão social.” (BARROS, 2008). Diante do exposto, é lícito afirmar que estamos em um contexto onde a sociedade mobiliza-se cada vez mais em torno da efetivação dos direitos garantidos em leis, reivindicando que os mesmos materializem-se em práticas concretas.

Neste contexto, as mobilizações da sociedade civil, agora articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - Mieib - , em âmbito nacional cumprem importante papel, atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei. (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p. 93)

As ações que ocorrem atualmente na sociedade são fruto de antigas discussões, debates, contrapontos sobre determinado tema e é a partir dessa participação dialógica de sujeitos, que se torna possível pensar em concretizações de ideias. Da mesma forma, o

atendimento institucionalizado de crianças pequenas necessita de fóruns de discussão, para que não se caia no risco de deixá-la partir sem rumo, mas que de fato a qualidade da Educação Infantil possa estar na agenda das políticas educacionais, com a seriedade que merece.

2 OS MARCOS LEGAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A caminhada da Educação Infantil tem um forte marco de apoio em 1988, com a Constituição Federal, homologada no contexto de um intenso debate social, fortalecido no final do regime militar (1964-1985).

O final do século XX foi um período no qual a sociedade brasileira viveu um processo de democratização depois de mais de duas décadas e meia de regime autoritário instaurado a partir do golpe militar de 1964. Especialmente na década de 1980 foi intenso o debate sobre a infância – e criança sujeito de Direitos. Juristas, educadores, assistentes sociais, professores, dirigentes educacionais, militantes e parlamentares envolvidos nos movimentos sociais civis lutaram por conquistas nunca antes conseguidas no ordenamento legal sobre a infância, criança, educação infantil e direitos das crianças. (LEITE FILHO, 2005, p. 1).

No que diz respeito a Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 apresentou um significativo avanço, quando “reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 1999, p.14).

Portanto, a partir da CF, pode-se encontrar como legislação que sublinha a importância da educação infantil os seguintes Marcos Legais: Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; e o Plano Nacional de Educação, de 2001.

Na sequência serão descritos sumariamente e analisados brevemente todos os artigos que mencionam Educação Infantil nas legislações selecionadas. Na segunda parte do capítulo serão descritos e examinados com maior detalhamento cada uma das legislações.

Legislação	Texto sobre Educação Infantil
CF 1988	Art. 30. Compete aos Municípios: [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; <i>(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</i> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...] <i>(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</i> [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; <i>(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº</i>

	<p>53, de 2006)</p> <p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. <u>(Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)</u></p>
<p>Lei 8,069, de 13 de julho de 1990 (ECA)</p>	<p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]</p> <p>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;</p>
<p>Lei 9.394/96 (LDB)</p>	<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...] <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u> [...]; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino</p> <p>Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.</p> <p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>Art. 30. A educação infantil será oferecida em:</p> <p>I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;</p> <p>II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de</u></p>

	<p>2013)</p> <p>IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p>
Lei no. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001	<p>Nos objetivos e prioridades figura a ampliação do atendimento a Educação Infantil (objetivo 03);</p> <p>“A educação infantil inaugura a educação da pessoa” (Diretrizes para a Educação Infantil).</p> <p>Objetivos e metas (da Educação Infantil): [...]</p> <p>Meta 2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:</p> <p>a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;</p> <p>b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;</p> <p>c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;</p> <p>d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;</p> <p>e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;</p> <p>f) adequação às características das crianças especiais.</p> <p>Meta 6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.</p> <p>Meta 23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.</p>
Projeto de Lei nº 8035/2010	<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.</p>

Quadro 3: Conteúdos dos marcos legais que atingem a Educação Infantil

Fonte: elaboração da própria autora, 2013.

Na Constituição Federal existem 03 (três) artigos que mencionam especificamente a Educação Infantil: artigo 30; 208 e 211. Nenhum deles aborda diretamente o tema qualidade, mas inferem a quem compete a responsabilidade sobre a Educação Infantil e o regime de colaboração como uma estrutura necessária para o (bom) atendimento a esta etapa da educação básica.

O ECA também não indica formalmente nada sobre qualidade na oferta da educação infantil. Menciona o direito à educação e o dever do Estado em assegurar atendimento em creche e pré-escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é, das legislações escolhidas para exame, a primeira que fala sobre ‘qualidade na educação infantil’. Já no primeiro artigo em que aparece o termo ‘Educação Infantil’ menciona-se a expressão qualidade. Neste artigo indica-se que o dever do Estado para com a educação básica (incluindo a Educação Infantil) será efetivado com a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Art. 4º. inciso IX). Ainda que a LDB não deixe claro o que são ‘insumos’ e como seria medida a ‘quantidade mínima’ dos mesmos por aluno, trata-se de um importante avanço pois prevê, ainda que dependa de outras legislações para ser mais claro, um padrão de qualidade para a oferta da educação básica (repetindo redundantemente, incluindo a Educação Infantil).

Mais adiante, na mesma legislação, os artigos 26 e 29 dão pistas mais concretas do que pode-se inferir por ‘insumos’ e ‘qualidade’ especificamente na Educação Infantil quando, o primeiro estipula, minimamente um currículo e o segundo indica a finalidade da Educação Infantil como sendo “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Assim, em um passo adiante em relação a CF de 1988 e o ECA de 1990 (que apenas garantiam o acesso à escolarização da infância), a LDB ratifica este acesso, menciona um padrão mínimo de qualidade, indica minimamente um currículo e deixa claro o que se espera desta etapa de ensino.

O artigo 31 da LDB é uma inovação em sua totalidade. Modificado pela Lei nº 12.796, de 2013, o artigo mencionado estipula qual a duração do ano letivo, os procedimentos de registro e documentação, o controle de frequência e o processo de avaliação, bem como a carga horária destinada a este nível de escolarização. Representa um avanço imenso em relação a todas as outras leis sobre a Educação Infantil pois, ao equiparar os processos pedagógicos que ocorrem no interior das escolas infantis com os que acontecem nas escolas de ensino fundamental, indica que a Educação Infantil é, de fato, uma etapa da educação básica, e não um espaço assistencial. Portanto, sua função é educação formal, e não um simples atendimento assistencial, o que contribui, enormemente para que esta etapa da educação básica seja entendida, igualmente, como escolarização.

Quanto a Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação, importa mencionar que indica a ampliação do atendimento a Educação Infantil, entendida como escolaridade (objetivo 03). Também entende que a “educação infantil inaugura a

educação da pessoa” (BRASIL, 2010), ou seja, ratifica a importância da formação humana nos primeiros anos de vida como essencial para o desenvolvimento futuro. Ora, se é essencial, se inaugura a educação (e a formação) da pessoa, não pode ser feita de qualquer forma, de qualquer jeito. É preciso haver algum balizamento de qualidade para os processos escolares nesta etapa da vida.

Portanto o PNE avança significativamente em relação ao nosso objeto de estudos: ele indica quais seriam os padrões para uma escola de Educação Infantil (Meta 2), informando ainda a necessidade de profissionais devidamente formados para atuar nesta etapa da educação básica (Meta 6), bem como indicando a questão de financiamento e investimento para que a Educação Infantil tenha qualidade (Meta 23).

Entretanto, o PNE 2001-2010 já teve sua vigência esgotada, sendo substituído pelo PNE que deveria vigorar de 2011 a 2020. O Projeto de Lei nº 8035, que cria o Plano Nacional de Educação para vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O Projeto de Lei não havia sido aprovado em definitivo até 20 de dezembro de 2013 (data que remete a última versão do texto em tela). Mesmo assim entendeu-se que seria plausível examinar, minimamente, o que o Novo PNE propõem para a Educação Infantil.

Na meta 1 do PL 8035 figura a orientação para universalização desta etapa da Educação Básica. Como estratégia para que tal universalização aconteça, são apontados: a) o estímulo ao regime de colaboração (estratégia 1.1); b) o investimento na parte física das escolas (estratégia 1.2); c) **a avaliação da Educação Infantil com base em instrumentos nacionais** (estratégia 1.3); d) a formação inicial e continuada dos professores (estratégia 1.5).

A meta, em seu caput, não fala sobre qualidade, apenas indica a ampliação da oferta. Entretanto as estratégias (que virão na sequência), indicam várias fontes possíveis de qualidade para a Educação Infantil indicando, inovadoramente, uma avaliação própria para esta etapa de escolarização.

Ao se pensar em qualidade de qualquer nível de ensino, é necessário pensar se os documentos oficiais são respeitados, pois “um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitem a legislação vigente.” (BRASIL, 2006a, p.10). Assim, para o bom atendimento a crianças pequenas em escolas, é essencial conhecer e utilizar-se dos artigos e contribuições legais para a Educação Infantil.

2.1 A Constituição Federal

A criança passa a ser considerada legalmente cidadã em 1988, com a Constituição Federal, e a ter o direito de ir à escola, desde o nascimento. Portanto, não é obrigação dos pais matricular seus filhos, mas é dever do Estado oferecer vagas em instituições de Educação Infantil a todas as crianças e famílias que quiserem usufruir desse direito, promulgado oficialmente por essa Constituição.

Inicialmente, o Artigo 7º, inciso XXV, garante que os trabalhadores urbanos e rurais tenham direito de usufruir da Educação Infantil, ou seja, “assistência gratuita aos filhos dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988). Isso representa um avanço sem precedentes, pois é um apoio aos adultos trabalhadores e um olhar de proteção aos filhos pequenos.

Da mesma forma, o Artigo 5º também inova, quando destaca a educação como um direito de todos, dever do Estado e das famílias, com a colaboração da sociedade, na busca de formação profissional e para o exercício da cidadania.

Fica claro, portanto, que no caso da Educação Infantil, o Estado deve ofertar a vaga, a família pode optar em usufruir até que a criança complete quatro anos, mas deve matricular seus filhos dessa idade em diante (Lei nº 12.796/13), e a sociedade deve colaborar com as instituições educativas.

Através do conteúdo do Artigo 208, é possível especificar itens referentes à Educação Infantil:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Importante mencionar que a vaga deverá ser disponibilizada, sem nenhum custo às famílias, em instituições formais, sejam elas creches ou pré-escolas, contendo toda a especificidade própria para funcionar como tal.

O Artigo 211, por sua vez, afirma que a prioridade dos municípios deve ser a Educação Infantil, juntamente com o ensino fundamental, ganhando forças pelo Artigo 212, que define a aplicação por parte da União de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios de 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos na Educação. Representa um dos serviços que mais se destinam os recursos provenientes de impostos, juntamente com a saúde.

Ademais, a Constituição Federal procura garantir a participação integrada das instâncias responsáveis, em busca de ampliar acesso aos bens educacionais, além de atentar para as normas à fiscalização da educação, quando prevê:

[...]ainda no artigo 23, inciso V, a competência comum de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência e, destes entes políticos-administrativos, somente os Municípios estão impedidos de legislar sobre Educação e proteção à infância, segundo dispõe o seu artigo 24, incisos IX e XV, respectivamente. De outro lado, através do artigo 209, incisos I e II, submete as instituições educacionais privadas que atendam crianças de zero a seis anos de idade, à supervisão e fiscalização do Poder Público. Tal regra encontra ressonância no artigo 22, inciso XXIV, que dispõe sobre a competência legislativa privativa da União de legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional*. (BARROS, 2008)

Portanto, toda instituição brasileira, privada ou pública, deve obedecer as leis destinadas às instituições nacionais, além de serem fiscalizadas pelos órgãos competentes.

Por fim, a partir da Carta Magna, a criança é considerada prioridade nacional, como pode ser confirmado com o que consta no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Diante dessas definições legais, fica claro e constitucionalizado que toda criança tem o direito à Educação Infantil, à proteção e à garantia dos seus direitos por parte da sociedade. Também, que “as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas.” (CRAIDY; KAERCHER; 2001, p. 24)

Assim, entendendo o atendimento institucionalizado às crianças como educação formal, e de posse da Constituição Federal e seus dispositivos, as Escolas Infantis tem um importante compromisso nas mãos, que afeta diretamente a comunidade e o futuro do país.

[...] as instituições de Educação Infantil, assim como todas as demais instituições nacionais, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (artigo 3, inciso I). Elas devem ainda trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3 incisos II e IV) (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Ao se almejar uma sociedade democrática, que considere a participação de todos, e que respeite os preceitos constitucionais, comprometida, de fato, com a formação de sua comunidade, é necessário pensar na questão da equidade e voltar-se ao tema da qualidade e todas as suas implicações, pois:

Para que seja efetivado o desígnio constitucional em comento, torna-se indispensável a existência de escola de qualidade para todos. Caso contrário, e esta é a nossa triste realidade, o *direito público subjetivo* à educação assegurado pela Constituição Federal ficará sem sentido. Será mais uma norma sem alma, sem efetividade, aliás, como a maioria das normas que têm o *cidadão* como destinatário. (BARROS, 2008)

Portanto, o direito à educação previsto pela Constituição Federal de 1988, cujas raízes baseiam-se em pensamentos em torno no ideal da democracia e da igualdade social, somente cumprirá o seu papel legítimo e útil se de fato estiver ao alcance de todos e tiver qualidade em seu fim.

2.2 O Estatuto da criança e do adolescente

Criado em julho do ano de 1990, o ECA se constitui em um conjunto de normas com a função de ratificar e de regulamentar a Constituição Federal brasileira, no que diz respeito aos direitos da infância e a adolescência. Por conseguinte, ela contém de forma incisiva e esclarecedora os itens que a sociedade deve levar em conta para se proteger integralmente os cidadãos até os dezoito anos de idade, como consta em seu Artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de

lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

A partir dessa premissa, é necessário encarar a infância como um período de formação humana, e nem por isso, menos importante do que os demais anos seguintes que virão. Dessa forma, é necessário olhar um bebê e saber que ele tem direitos, tantos quantos ou mais que um adulto, mesmo que ele seja um ser que, momentaneamente, está submisso e suscetível aos cuidados e à vontade alheia.

E é justamente por essa vulnerabilidade a qual uma criança pequena está submetida que no Artigo 4º do ECA, há um reforço ao que diz a CF em uma tentativa de proteção, a partir da garantia dos direitos, sendo possível observar sua abrangência e clarear que é compromisso de cada cidadão garantir que sejam cumpridos as premissas expressas nessa lei:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Para a criança pequena, objeto de estudo dessa dissertação, este Estatuto representa o fortalecimento do direito à educação, através do Capítulo IV, artigos 53 e 54, os quais discorrem sobre a possibilidade, garantida em lei, de as crianças de zero a cinco anos frequentarem creches e pré-escolas. Além disso, um importante item que garante a qualidade das escolas está mencionado também nesse trecho: de os pais participarem da elaboração das propostas pedagógicas e acompanharem o processo pedagógico.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1990)

Como consta, o parágrafo 2º do artigo 54, inciso IV os responsáveis legais à educação serão responsabilizados caso não haja oferta gratuita ou que esta seja irregular. Isso significa que toda criança terá o direito de vaga em instituições de Educação Infantil, caso contrário, a autoridade competente poderá responder legalmente.

No Artigo seguinte (55), é mencionado sobre a obrigação dos pais matricularem seus filhos na rede regular de ensino, no caso, a partir dos quatro anos. Já no Artigo 58, explicita um princípio educativo fundamental para a sociedade brasileira marcada pela diversidade étnica, racial, religiosa e cultural, que é a questão do respeito e da valorização dos diversos valores culturais, artísticos e históricos:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990)

Ao se pensar no currículo da escola infantil, serão levados em consideração o respeito pela bagagem cultural, pelos costumes e pelas características sociais de cada criança. Inclusive, ao se trabalhar a identidade, serão objetos de estudo das instituições a individualidade, a família e demais temas possíveis de serem abordados.

Quando os direitos das crianças e dos adolescentes não são observados e/ou cumpridos, são as disposições deste Estatuto que regem as ações de responsabilidade, incluindo o não oferecimento ou oferta irregular “de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, Art. 208, inciso III). Da mesma forma que o descumprimento desse direito poderá acarretar responsabilidade ao poder público, não informar suspeitas de maus tratos a crianças e adolescentes implica pena, de acordo com o que segue:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990)

Portanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, mesmo que não trate especificamente da qualidade, traz contribuições legais importantíssimas no que se refere à Educação Infantil, à proteção da criança e à garantia dos direitos outrora assegurados pela Constituição Federal de 1988.

2.3 A lei de diretrizes e bases da educação nacional

O atendimento institucionalizado à criança brasileira passa, enfim, a pertencer à educação, e não mais às assistências sociais, em 1996 com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a Educação Infantil avança historicamente, possuindo diretrizes e normas para o seu funcionamento, passando a pertencer à Educação Básica, obedecendo caráter educacional. Entretanto, isso não significa descuidar das necessidades básicas de sobrevivência, nem da saúde psicológica e emocional das crianças, ao contrário, como menciona o Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Assim, passa a ter a finalidade no desenvolvimento integral do sujeito criança, considerando-o como aluno, buscando “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, Art. 22).

Por conseguinte, as instituições que atendem crianças de zero a cinco anos não podem ser ofertadas em qualquer lugar, nem de forma leviana, sem observar as normas e as diretrizes brasileiras que buscam garantir um atendimento educativo formal. Dentro dessa perspectiva, a LDB assegura, em seu Artigo 30:

A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

A partir desse avanço, faz-se necessário regulamentar as condutas que existirão nas escolas de Educação Infantil, desde o planejamento, o desenvolvimento das atividades, a forma de avaliação que será adotada, pois como nova etapa da educação, lhes cabe o dever e o direito de construir suas próprias bases teóricas, pedagógicas e de conduta. Nesse sentido, o Artigo 31 da LDB busca direcionar a questão da avaliação na escola infantil, um dos tantos itens que uma escola deve dar conta:

Art. 31: Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Destaca-se, nesse ponto, um importante direcionamento legal, que afirma não ter a avaliação da criança objetivo de promovê-la para turmas ou anos superiores. Assim sendo, é possível considerar a criança como aluno em desenvolvimento, que será avaliado, sim, mas com o objetivo de ser acompanhado em sua evolução.

Ao tratar, no Capítulo IV, “Da Organização da Educação Nacional”, a LDB traz contribuições importantes para a Educação Infantil, especialmente ao estabelecer o regime comum e de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino, sendo a Educação Infantil responsabilidade municipal, contando com as esferas estadual e federal, nos apoios técnico e financeiro.

Ainda na busca de balizar, ou melhor, orientar as condutas educativas dentro das instituições educacionais para crianças pequenas, a LDB traz sete artigos que tratam dos profissionais que atuam nessas escolas, entre eles o que trata da formação dos professores:

Art. 62: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Nas Disposições Transitórias dessa Lei, havia a intenção de instituir, um ano após a sua publicação, a Década da Educação, sendo que até o seu fim, (2007), somente seriam admitidos como professores habilitados para trabalharem na Educação Básica aqueles “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87§4º). Cabe ressaltar que, na contramão desse progresso, essa decisão foi revogada em 2006, e novamente na mais recente tentativa, em 2013, de modo que até os dias atuais ainda é aceita como habilitação mínima o Ensino Médio na modalidade Magistério.

2.4 Os planos nacionais de educação

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu em 1962, atendendo a Constituição Federal de 1946 e a LDB de 1961, e vigorou apenas até 1963, devido ao golpe militar de 1964 que estabeleceu novas metas para a educação brasileira. A partir daí, novas discussões acerca de seu conteúdo foram feitas, sendo elaborado o segundo projeto, o qual, em 2000, foi aprovado e transformado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Atendendo aos artigos 9º e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Planos Nacionais de Educação projetam metas a serem cumpridas no país com o objetivo de melhorar a educação em todos os níveis de ensino, sendo compromisso de Estado, não apenas de um ou outro governo. Vigora desde 2010, o PNE 2001-2010 e, atualmente, há o Projeto de Lei (PL) para o PNE 2011-2020, ainda aguardando aprovação.

O PNE2001-2010, tinha como principais objetivos aumentar o nível de escolaridade da população brasileira, melhorar o ensino de todos os níveis de educação, reduzir as desigualdades de acesso e permanência do ensino público e a alcançar uma gestão do ensino público democrática, com participação ativa dos educadores, demais profissionais e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico de cada escola.

A Educação Infantil foi abordada no início de seu texto, sendo seu conteúdo de referência dividido em diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas. Estas, em número de 26, discorrem sobre a ampliação da oferta tanto da creche quanto da pré-escola; a elaboração de

padrões mínimos de infraestrutura; a formação adequada dos profissionais que atuam com crianças pequenas; a definição de políticas municipais de Educação Infantil; a elaboração dos projetos pedagógicos; a criação de sistemas municipais de acompanhamento, apoio e supervisão da Educação Infantil; a articulação dos setores de educação, saúde e assistência em prol da criança de zero a três anos; a garantia do fornecimento da alimentação e de material pedagógico; a inclusão das creches no sistema nacional de estatísticas educacionais; a extinção das classes de alfabetização; a implantação de conselhos escolares e demais formas de participação da comunidade; o estabelecimento de programas de apoio aos pais de crianças de zero a três anos; a ampliação do atendimento em tempo integral em escolas para crianças até seis anos de idade; o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços; a promoção de debates e encaminhamento de projetos de lei sobre o direito de pais a escolas gratuitas para seus filhos; a aplicação dos recursos devidos na Educação Infantil; a ampliação do Programa de Garantia de Renda Mínima; a realização de estudos sobre os custos da Educação Infantil; e a ajuda da União e dos Estados aos municípios que necessitam apoio técnico financeiro para o desenvolvimento da Educação Infantil.

Cabe mencionar, que esses aspectos apontados são capazes de ampliar a qualidade do atendimento das escolas de Educação Infantil, ao serem considerados e priorizados no seio das políticas educacionais.

Além desses objetivos, vale ressaltar todas as demais metas estabelecidas no PNE que afetam a Educação Infantil, como é o caso das ações específicas para crianças com necessidades especiais ou indígenas e para a formação de professores, o financiamento e a gestão, devendo ser seguidos os preceitos presentes nos capítulos específicos sobre esses assuntos.

Atualmente, o PL que cria o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.530, de 2010, de autoria do Poder Executivo) para vigorar de 2011 a 2020 contém 10 diretrizes e 20 metas, dotadas das estratégias para seu cumprimento. Resumidamente, alguns avanços esse PNE teve em relação ao anterior, a começar por prever formas de a sociedade acompanhar conquistas; premiação para iniciativas de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais; preocupação com a inclusão de minorias (indígenas, quilombolas, alunos com deficiência ou liberdade assistida e moradores do campo).

Outros pontos importantes desse PL é a formação inicial e continuada aos profissionais ligados à escola; a busca pela universalização e ampliação do acesso e atendimento a todos os níveis educacionais, inclusive ampliando a oferta de ensino para todas

as crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos. Inclusive, o Plano prevê que sejam resgatados aqueles em idade escolar, mas que por algum motivo não estão matriculadas em escolas.

Além disso, esse PL menciona a meta de serem elaborados currículos básicos e avançados, com conteúdos diversificados e ampliados. Com relação aos investimentos nacionais para a educação, o Plano Nacional de Educação determina que eles sejam ampliados gradativamente até atingir o mínimo de 7% do PIB (Produto Interno Bruto) do país.

Alguns artigos e metas desse PL do Plano Nacional de Educação almejam atingir diretamente a Educação Infantil, entre eles destacam-se o Artigos 2º, incisos II, III, IV, VI, VIII, IX, X:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...] II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;

IV - melhoria da qualidade da educação;

[...] VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

[...] VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos/as profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012)

O Artigo 4º deste PL, por sua vez, lembra da população de crianças em idade escolar (a partir de quatro anos) com deficiência, reforçando a necessidade de ampliar as pesquisas estatísticas para obter informações detalhadas para essa demanda. Já o artigo 5º, no que tange aos investimentos destinados à educação, o Inciso III, em seu parágrafo 4º, determina que deverão ser utilizados “50% (cinquenta por cento) dos recursos do pré-sal, incluídos os *royalties*” para que possa ser “atingido o percentual de 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto para o investimento em educação pública”, até o final de 10 (dez) anos de vigência do PNE. (BRASIL, 2012)

Para garantir a inclusão das minorias desfavorecidas na sociedade, em busca da equidade educacional e do respeito à diversidade cultural, o Art. 8º preocupa-se com o atendimento que considere as necessidades específicas dessas crianças, residentes do campo ou de comunidades quilombolas e com necessidades inclusivas especiais.

Com relação às metas determinadas por esse PL para o futuro PNE, embora todas elas sejam importantes à educação brasileira de forma geral, pode-se destacar algumas que atingem mais efetivamente o nível da Educação Infantil: 1, 4, 6, 7, 15, 18 e 20. Porém, com especificidade às crianças pequenas, destaca-se a meta 1 e suas estratégias:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2012)

São dezessete as estratégias elencadas para atingir essa meta, sendo elas:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; (BRASIL, 2012)

Esse item inova, em termos de legislação, pois ao mencionar a ampliação de vagas, traz os termos *padrão nacional de qualidade*, mostrando a preocupação não apenas com a ampliação de vagas, mas que elas tenham boa oferta nas instituições.

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e a do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no 1º (primeiro) ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches; (BRASIL, 2012)

É evidente, diante do exposto, a preocupação em atender a etapa da creche, garantindo tanto a educação dos bebês, como o cuidado (higiene, proteção, saúde...). Essa preocupação é relevante, uma vez que as instituições precisam se adequar para atender, até 2016 (lei nº 12.796/13), toda a demanda de crianças de quatro anos, e isso pode acarretar o desprezo da população em idade de creche, em detrimento daquelas da pré-escola.

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem

como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; (BRASIL, 2012)

Na observância de serem ampliadas as vagas, a fim de atender a demanda das crianças brasileiras, serão necessárias mais instituições de Educação Infantil. Assim, esse item almeja a ampliação de vagas, observando, evidentemente, as adequadas adaptações na estrutura física, em vistas ao atendimento de mais crianças.

1.6) implantar, até o 2º (segundo) ano da vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; (BRASIL, 2012)

Essas colocações dizem respeito, exatamente, à qualidade na Educação Infantil. Conforme já fora mencionado, é necessário realizar um levantamento da realidade, em primeiro lugar, para poder agir buscando melhorias. Assim, a ideia é obter esses dados e elencar ações para ampliar a qualidade do atendimento realizado nas escolas.

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública; (BRASIL, 2012)

Configura-se, nesse item, mais uma tentativa de ampliação de vagas, embora corre-se o risco de utilizar-se de instituições beneficentes por tempo indeterminado, e nada mais ser feito em termos de construções de mais escolas, o que de fato ampliaria a oferta de vagas públicas e gratuitas.

1.8) promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais, nomeados ou contratados, com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de até 5 (cinco) anos; (BRASIL, 2012)

Ao observar essas duas estratégias, remete-se a uma questão que está intimamente relacionada à qualidade no atendimento das escolas: a formação do professor. Tanto a inicial, como a continuada, é essencial a formação adequada dos docentes, inclusive dos demais

profissionais, considerados educadores, uma vez que trabalham em uma escola de Educação Infantil. Não é possível garantir qualidade no atendimento sem a devida formação e atualização referente às discussões do campo educacional. Só se desenvolve um bom trabalho educativo ao se apropriar das discussões sobre a criança e sobre os processos educacionais, e isso se faz através da formação inicial e continuada.

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada;

1.11) fomentar o acesso à educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos/às alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2012)

Mencionar as minorias na população infantil é lembrar dos direitos daquelas crianças que, muitas vezes, são esquecidas no discurso educacional: moradoras do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, portadoras de deficiências e ou superdotação. O que é inadmissível, no entanto, é a não integração dos mesmos nas políticas educacionais, pois talvez sejam essas as crianças que mais seriam beneficiadas por um bom atendimento em instituições de Educação Infantil.

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade; (BRASIL, 2012)

Entre fatores que influenciam a qualidade na Educação Infantil, é comum encontrar a relação que a escola estabelece com as famílias. Quanto maior for a participação da família na escola, melhor serão as intervenções educacionais positivas para a criança. A escola deve ter como um de seus objetivos a formação de pais, através da distribuição de informações relevantes sobre a infância, desde a forma como a criança aprende, os processos aos quais ela irá passar, como tratar de situações difíceis, como também promover a saúde, a proteção e a defesa pelos direitos infantis.

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de até 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do/a aluno/a de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (BRASIL, 2012)

Ao se considerar as características próprias da infância, e de cada fase de desenvolvimento que as crianças atravessam, é possível eleger as ações adequadas na escola infantil. No caso das crianças que estão saindo dessa etapa de ensino e adentrando nos anos iniciais, é necessário observar a data de nascimento, para se garantir que todas as crianças de 6 anos sejam matriculadas no Ensino Fundamental. Não obstante, isso não significa dizer que alunos que completam 6 anos de idade no decorrer do ano, devam sair da Educação Infantil e permanecer em casa até iniciar o seguinte ano letivo. A escola continuará acolhendo essa criança e garantindo o atendimento, inclusive articulando ações e conhecimentos necessários para adequada adaptação ao ensino fundamental.

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos; (BRASIL, 2012)

À escola cabe zelar pelo acesso e frequência das crianças às instituições de Educação Infantil. Para isso, é necessário conhecer a família e a realidade em que vive o aluno e intervir, estimulando os familiares para que levem as crianças assiduamente na instituição educativa, especialmente aquelas que completarão quatro anos de idade, e principalmente as que já tenham feito.

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2012)

A partir da análise dessas últimas estratégias elencadas para se atingir a meta 1 do PL para o próximo PNE, pode-se considerar a relevância do levantamento da demanda de

crianças (famílias) que desejam frequentar uma instituição de Educação Infantil, pois a partir desses dados, será possível planejar o aumento de vagas. Isso implicará, necessariamente, maiores investimentos, para garantir mais profissionais, maiores gastos com alimentação, higiene, materiais, brinquedos, recursos pedagógicos, manutenção e inclusive, com a oferta do turno integral.

Além da meta 1 e suas estratégias específicas para a Educação Infantil, outras metas atingem esse nível de ensino, direta ou indiretamente. É o caso da meta número 4, que busca dar atenção àquelas crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais, na própria instituição de Educação Infantil, com os recursos materiais necessários, bem como profissional qualificado para tal:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2012)

A meta 6, discorre sobre a educação em tempo integral “em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica.” (BRASIL, 2012), o que significa menos crianças atendidas na mesma unidade educacional.

Na meta 7, a abordagem recai sobre a educação básica como um todo, como forma de melhorá-la em todas as etapas e modalidades, embora mencione as médias nacionais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), descrevendo, inclusive as médias a serem atingidas nos dez anos do PNE.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	1º ano	3º ano	5º ano	7º ano	10º ano
Anos iniciais do ensino fundamental	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5

Ensino médio	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
--------------	-----	-----	-----	-----	-----

(BRASIL, 2012)

Quadro 4: Médias nacionais de IDEB pretendidas pelo Plano Nacional de Educação.
Fonte: Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. Projeto de Lei nº 8035/ 2010. 2013.

Apesar de a Educação Infantil, mesmo pertencendo à educação básica brasileira não possuir instrumentos de aferição que resulte em médias, nem tampouco seus alunos serem submetidos a provas, como ocorre nos níveis posteriores de ensino, as estratégias que seguem no Plano Nacional de Educação dão conta de colocar a sua primeira etapa no compromisso de ampliar sua qualidade.

É possível visualizar nas estratégias dessa meta as ações que ampliariam a qualidade do atendimento da Educação Infantil, como a constituição de “indicadores de avaliação institucional” (7.2); a introdução de “um processo contínuo de autoavaliação das escolas”, buscando estratégias de melhorias dos pontos tidos como enfraquecidos e o “aprimoramento da gestão democrática” (7.3); a ação de “selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil” (7.11); “garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes do campo”, com supervisão de órgãos competentes, facilitando a frequência escolar (7.12); “consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas” (7.26) e desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e as comunidades indígenas e quilombolas, (7.27). (BRASIL, 2012)

A meta 15 do referido PNE busca garantir uma política nacional de formação e a valorização dos profissionais que atuam na educação, assegurando que qualquer professor da educação básica tenha formação em nível superior específica para a área de conhecimento em que atuam.

A meta 18, por sua vez, procura assegurar planos de carreira para os educadores que atuam na educação básica, pública, tomando como referência o “piso salarial profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”. (BRASIL, 2012)

E, por fim, a meta 20, visa a ampliação do “investimento público em educação pública”, (BRASIL, 2012) buscando chegar a 7%, no mínimo, do PIB do Brasil, ampliando gradativamente de modo que no 5º ano de vigência da Lei, chegue ao patamar de 10%. Talvez, essa meta seja a mais audaciosa, importante e, quiçá, a mais delicada e melindrosa de ser discutida.

Diante do exposto, cabe mencionar que as intenções expressas nos aportes legais pretendem ampliar a qualidade na educação brasileira no geral. Configura-se em uma tentativa de melhorar os níveis de ensino, destacando-se, para este momento, a Educação Infantil, o que seria a superação da situação atual, revelada em muitas pesquisas que demonstram a precariedade encontrada nas instituições de Educação Infantil no país, contrariando, inclusive, o que preveem as normas legais.

No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação. (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p. 117)

Por isso, observar, seguir e mesmo reivindicar o cumprimento das metas legais é fator determinante para a melhoria da qualidade no atendimento das instituições de Educação Infantil, caso contrário, corre-se o risco de se passar mais 25 anos de história, e os avanços serem tão ínfimos que seja necessário reiniciar as mesmas discussões incansáveis vezes.

3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E EU COM ISSO?

Mesmo que os marcos legais estejam postos, e que carreguem consigo a pretensão de garantir acesso e bons serviços de Educação Infantil, a realidade brasileira ainda é precária. “Os dados dos últimos censos escolares revelam que uma parte expressiva das instituições não conta com as condições mínimas de funcionamento definidas na legislação” (BRASIL, 2006a, p. 43), por isso, é urgente superar a banalidade com a qual é tratada essa etapa da educação básica, avançando, no mínimo, para o cumprimento da Lei.

Isto porque “entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato” (CERISARA, 1999, p.14), ou seja, entre o que diz a lei e o esmiuçamento da mesma em questões práticas há, seguramente, uma diferença a ser problematizada.

Alguns estudos que se dedicam a esta etapa da educação básica, como *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa* acabam “revelando que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil” (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p.88).

Apesar da existência dos documentos oficiais com pretensões nobres de aumentar a qualidade e ampliar as vagas, por exemplo, avança-se pouco na educação dos pequenos. Ou seja, há pouco investimento e pouca preocupação com a Educação Infantil, o que resulta em resultados insatisfatórios, tanto na oferta de vagas, quanto no oferecimento de bons serviços aos pequenos (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006).

Segundo o PNE 2001-2010, a oferta da Educação Infantil inevitavelmente deverá ser ampliada, pois devido ao conhecimento dos benefícios de se frequentar uma boa escola de Educação Infantil, a tendência das famílias é cada vez mais buscar a vaga para seus filhos. Salienta, contudo, uma preocupação primordial: “Importante, nesse processo, é o cuidado na qualidade do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos.” (BRASIL, 2001, p. 14)

Nesse sentido, aquilo que acontece ou o que é oferecido dentro das escolas de Educação Infantil, merece atenção do poder público, dos órgãos competentes, dos profissionais de educação e, sem exageros, da comunidade em geral. A qualidade desse

atendimento diz respeito a cada membro da sociedade, pois será determinante das contribuições dessa educação às crianças matriculadas.

Assim como a falta de qualidade é problemática, a falta de vagas também merece atenção, já que “Uma concepção democrática de qualidade não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem às creches e pré-escolas.” (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p. 93). Isso significa que se deve considerar que todas as crianças devem ter garantido o direito de frequentar uma instituição de Educação Infantil.

Além disso, quando não encontram vagas, “muitas famílias buscam alternativas como creches domiciliares não regulamentadas” (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p. 94), fato que aumenta as preocupações com a segurança das crianças e não garante o caráter educacional desse nível de ensino, não permitindo a função legítima da Educação Infantil, qual seja, integrar as ações de cuidar e educar.

As pesquisas sobre a qualidade na Educação Infantil vem crescendo nos últimos anos, buscando diagnosticar os fatores que influenciam esse atendimento, o que querem os sujeitos envolvidos e o que de fato se faz pela Educação Infantil. Uma das pesquisas realizadas nesse sentido no Brasil foi a *Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil*, (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006) em uma parceria da Campanha Nacional pelo Direito à Educação com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

A pesquisa buscou captar as falas das pessoas envolvidas, adultos e crianças, com as 53 instituições de Educação Infantil envolvidas, localizadas nos Estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados foram: fichas de identificação da instituição; fichas de identificação e questionário para os diversos segmentos de entrevistados; instrumentos específicos para entrevista coletiva com as crianças.

Os resultados das entrevistas trazem várias discussões, consideradas importantes ao se pensar em uma boa Educação Infantil, entre elas a formação do educador, o desejo das crianças ao irem para a escola, as concepções existentes nas instituições e as mudanças que parecem necessárias.

Exemplos de pesquisas realizadas sobre a qualidade da Educação Infantil são comentadas em um trabalho de levantamento de dados, realizado pela UNESCO dentro do projeto *Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil* (OCDE/UNESCO, . 2006). O principal objetivo desse trabalho não foi realizar uma análise crítica, e sim, o simples levantamento dos resultados recentes sobre o tema no Brasil. Para a produção do

trabalho, foi dada a preferência aos textos com dados empíricos, cotejando aqueles pertinentes ao assunto, sobre a avaliação da qualidade, numa perspectiva teórica.

Propositalmente, para essa pesquisa, foi escolhido o período de 1996 a 2003, em virtude das mudanças legais que ocorreram no Brasil, ao atendimento da criança pequena, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O levantamento de dados buscou “localizar estudos apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 7)”. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p.96)

Segundo esse trabalho, alguns aspectos correspondem aos principais fatores que determinam a qualidade do atendimento a crianças pequenas, sendo eles: formação de profissionais, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias. Justamente pela relevância desses temas, eles foram abordados na referida pesquisa de levantamento de dados.

Vale destacar como um dos resultados obtidos pelas pesquisas é a precariedade com que é tratada a etapa creche, dado que pode ser facilmente evidenciado nas instituições brasileiras:

Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006 p. 117)

Parece evidente, portanto, que a qualidade na Educação de um país não está apenas na garantia ao acesso. As leis mais antigas falam apenas do acesso (CF de 1988, ECA de 1990, primeiras versões da LDB de 1996...), as mais recentes falam sobre qualidade e parâmetros para qualidade (PNE de 2001, PL 8035/10 do PNE de 2011 e Lei nº 12.796, de 2013), a educação de uma criança é mais complexa do que se pode supor em um primeiro momento.

Ao usufruir da vaga, essa criança precisa dispor de um ambiente que contemple todos os direitos infantis, um lugar da infância, onde ela possa participar de uma rotina com diversidade de atividades e experiências, permitindo a produção da infância, a sua inserção na cultura de seu tempo, aprendendo e participando de práticas sociais. (BRASIL, 2010).

O final da década de 1990 e início do ano 2000 marcaram significativamente o avanço das conquistas dos movimentos sociais em prol da Educação Infantil, destacando-se o

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, que juntamente com as universidades brasileiras, vem contribuindo para o avanço e conquista das políticas para esse nível de ensino, pois se articula com os Fóruns de Educação Infantil de cada estado, e promovem debates e mobilizações de pessoas interessadas nos assuntos sobre a infância, resultando em estudos e produções sobre o tema.

3.1 Todos os documentos

Desde 1988, ano em que a Constituição Federal considerou a Educação Infantil no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura se preocupou em produzir documentos que dessem conta de orientar os profissionais envolvidos nesse nível de ensino no sentido de dar indícios de o que fazer nas escolas, como agir, o que oferecer, como avaliar, o que deve ter.

Desde então, tornou-se fundamental levar em consideração os elementos expostos nessas publicações para elaborar propostas de trabalho para Educação Infantil qualitativamente valiosas. Os documentos produzidos pelo MEC consideram a subjetividade do conceito de qualidade, pois é necessário levar em conta o contexto no qual a instituição está inserida, o momento sócio-histórico dos sujeitos envolvidos, os profissionais envolvidos, além de outros aspectos que abrangem o universo escolar.

Portanto, a qualidade na Educação Infantil é relativa e depende de muitos fatores, sobre os quais o MEC produziu materiais, com a pretensão de que chegasse nas instituições de ensino de todo o país, para que através da compreensão dos mesmos, os educadores pudessem trazer qualidade ao atendimento infantil.

Além desses documentos, e dos marcos legais, é importante conhecer as resoluções do Conselho Nacional de Educação, que baseiam as publicações dos demais conselhos, estaduais e municipais.

Para definir parâmetros de qualidade para a educação Infantil, não é suficiente consultar a legislação específica para essa etapa de ensino, especialmente quando se trata de contemplar temas relativos à diversidade étnica, racial, de gênero ou as disparidades entre cidade e campo. As resoluções e os pareceres do CNE adquirem importância relevante ao tocarem em matérias ainda não suficientemente esclarecidas pela legislação anterior aplicáveis à educação das crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2006a, p. 36)

O Conselho Nacional de Educação produziu documentos que orientam ações educacionais importantes, sobre assuntos que merecem maior discussão e carecem de decisões concretas. Assim, ressaltam-se o Parecer sobre as escolas indígenas (no 14/99); a Resolução sobre as diretrizes para a formação de professores (CNE/CP no 1 de 18/02/02); a Resolução sobre as escolas no campo (nº 1, de 2002); a Lei sobre a cultura afro-brasileira (10.639, de 9 de janeiro de 2003); o documento sobre a igualdade de gênero (Plano Nacional de Políticas para mulheres, 2004).

No tocante da qualidade na Educação Infantil, especificamente, é relevante mencionar que o Ministério da Educação proporcionou seminários regionais e debates sobre o tema, e sobre outros assuntos que afetam direta ou indiretamente a qualidade nas escolas de Educação Infantil.

Igualmente importantes, foram os programas lançados pelo Ministério da Educação para melhorar a Educação Infantil no país, entre os quais merece destaque o Programa Proinfantil, lançado em 2005, um curso à distância, que objetivou a formação em nível médio, modalidade normal, entre os profissionais que atuam em instituições educativas, proporcionando o debate de temas relevantes para o cotidiano das escolas.

Através de pesquisa no site do MEC, bem como a partir das leituras de textos e documentos que tratavam do assunto, foi possível realizar um levantamento de todos os documentos, ou quase todos, que o Ministério da Educação e Cultura publicou para a Educação Infantil, desde o ano de 1988 até 2012.

DOCUMENTOS PUBLICADOS PELO MEC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
1988	Início da circulação da revista Criança
1991	Professor da Pré-escola
1993	Política de educação infantil (proposta)
1994	Política Nacional de Educação Infantil + Por uma política de formação do profissional de educação infantil + Educação infantil no Brasil: situação atual
1995	Crerios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças. (1.ed) + Educação Infantil: bibliografia anotada.
1996	Proposta pedagógicas e currículo em educação infantil: uma diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil + Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil + Subsídios para credenciamento e funcionamento para instituições de educação infantil
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil + Educação Infantil: parâmetros em ação
2002	Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas
2004	Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004 – Projetos Premiados + Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Quadro 5: Documentos do MEC para a Educação Infantil de 1988 a 2004.
Fonte: elaboração da própria autora. 2012-2013

- Continuação -	
2005	<p>Prêmio Professores do Brasil + Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil – PROINFANTIL</p>
2006	<p>Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (Vol. 1 e 2) + Política nacional educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação + Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (Encarte 1 e Parâmetros Básicos)</p>
2009	<p>Indicadores da qualidade na Educação Infantil + Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças. (6.ed) + Orientações sobre convênios entre as secretarias municipais de educação e instituições comunitárias , confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil</p>
2011	<p>Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (e seu Resumo Executivo)</p>
2012	<p>Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais + Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial + EDUCAÇÃO INFANTIL: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação + Oferta e demanda de Educação Infantil no campo + Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica</p>

Quadro 6: Documentos do MEC para a Educação Infantil de 2005 a 2012.

Fonte: elaboração da própria autora. 2012-2013.

Assim, conforme os quadros acima, destaca-se que, ainda em 1988, iniciou a circulação da *Revista Criança*. Cinco anos depois, em 1993, foi proposta a *Política Nacional de Educação Infantil*, que um ano depois, foi aprovada. No mesmo ano, 1994, já com a preocupação na formação dos professores que trabalhavam com crianças pequenas, o MEC lança o documento *Por uma política de formação de profissionais na Educação Infantil*. Também, publica um diagnóstico chamado: *Educação Infantil, situação atual*.

Em 1995, com a preocupação de garantir, no mínimo, que os direitos infantis não fossem violados, surgiu o documento *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças*. Esse documento merece destaque por tratar exatamente da qualidade na Educação Infantil, através de um cartaz, um folheto e um vídeo (Nossa creche respeita criança).

No mesmo ano, *Educação Infantil: bibliografia adotada*, produção que reúne a bibliografia a ser utilizada para algumas discussões pertinentes a esse nível de ensino. Um ano depois, em 1996, com foco na construção dos documentos escolares, surge *Proposta pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*.

Com preocupação no mesmo tema, surge em 1998 o documento considerado o marco de organização curricular de escolarização da infância, a primeira Proposta Curricular destinada oficialmente à creche e à pré-escola: o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI*. Sua distribuição intentou focar em todas as escolas do país, para que o professor tivesse um material de apoio para seu trabalho educativo. O documento divide-se em três volumes, contendo a realidade desse nível de ensino na época do lançamento, as concepções de educação, criança e professor, a *Formação social e pessoal* e os conteúdos do *Conhecimento do mundo*.

Os Referenciais também traduzem um conceito para a Educação Infantil mencionando que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Vale ressaltar que o RCNEI ainda se configura em um dos documentos mais utilizados nas propostas pedagógicas de Educação Infantil pelo país, como de fato era a intenção na ocasião de seu lançamento.

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (KUHLMANN Jr, 2005, p. 52)

Em que pesem as críticas sobre o documento, é interessante observar que a estrutura do RCNEI intenta uma nova forma de estruturação curricular,

[...] utilizando termos como Âmbitos de Experiência e Eixos, a fim de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais. A distribuição e organização em âmbitos de experiência seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011, p. 174).

O RCNEI restou por se transformar em um paradigma, um modelo de organização dos processos de escolarização da infância, em grande parte por conta de sua organização e subdivisão interna.

Em cada um dos eixos há os tópicos sobre ideias e práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentados segundo a faixa etária – crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a trazer os drásticos inconvenientes da ‘serialização’ e da ‘segmentação’ do trabalho, o que só reafirma a ideia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização, ou preparação para esse segmento (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011, p. 174).

Mesmo circunscrito ao âmbito do currículo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresentou-se como um dos primeiros documentos oficiais que tangenciava a realidade da escola de Educação Infantil trazendo um direcionamento para a qualidade dos processos pedagógicos ali contidos.

Ainda em 1998, foi lançado os documentos *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* e *Subsídios para credenciamento e funcionamento para instituições de educação infantil*, documento, este, surgido após discussões provocadas pelo advento da LDB, e que trouxeram sugestões para a elaboração da regulamentação específica desse nível de ensino por parte dos Conselhos Municipais e Estaduais.

Em 1999, surgem os documentos *Educação Infantil: parâmetros em ação*, e em caráter mandatório as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. O parecer que precedeu essas diretrizes mencionou alguns aspectos relevantes do atendimento nas escolas de Educação Infantil, entre eles a relação do número de adultos por criança e os princípios que devem nortear o trabalho pedagógico (éticos, políticos e estéticos).

Dois anos depois, em 2002, para orientar os municípios, foi publicado o documento *Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*. Em 2004, o reconhecimento *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004 – Projetos Premiados*, da mesma forma que em 2005, surge o *Prêmio Professores do Brasil*. Nesse mesmo ano, o lançamento do *Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil – PROINFANTIL*, anteriormente mencionado.

A partir da análise desses 25 anos, que se configuram em um quarto de século, é possível perceber, entre outros aspectos, os assuntos mais pertinentes em dado momento histórico, qual o ano que mais houve publicação, quais as intenções implícitas nos textos, como andou a Educação Infantil no país.

O gráfico abaixo aponta que em 1994, 1998 e 2006 chegaram a ser publicados 3 documentos em cada ano, mas não houve mais produções que o ano de 2012, totalizando 5 documentos:

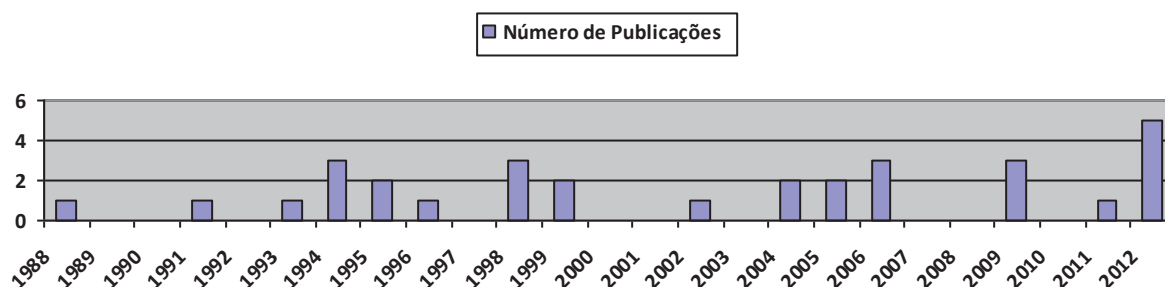


Gráfico 1: proporção de publicações do MEC para a Educação Infantil por ano.
Fonte: elaborado pela própria autora. 2013.

Outro dado relevante que pode ser levantado se refere aos assuntos escolhidos para as publicações, pois revelam quais eram as necessidades pertinentes a cada momento histórico que a Educação Infantil do país passou, ora tratando da formação do profissional, ora, da estrutura física necessária, como também orientações para a proposta político-pedagógica.

Todos esses documentos se propõem a orientar as ações das escolas em busca de uma Educação Infantil de qualidade aos meninos e meninas atendidos no país. Mas, como a realidade traz consigo desafios que acabam influenciando as práticas e, portanto, o atendimento dispensado às crianças, urge um levantamento das discussões pertinentes ao assunto, uma vez que a Educação Infantil caminha a passos lentos nesse sentido e carece de debates em prol de sua consolidação.

3.2 Documentos selecionados

Entre os documentos produzidos pelo MEC, foram escolhidos aqueles que falam especificamente sobre a qualidade na Educação Infantil, assim, entre os anos de 1988 e 2012, foram encontradas as seguintes publicações sobre o tema: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a e 2006b), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil e seu Resumo Executivo, (BRASIL, 2011 e 2011a).

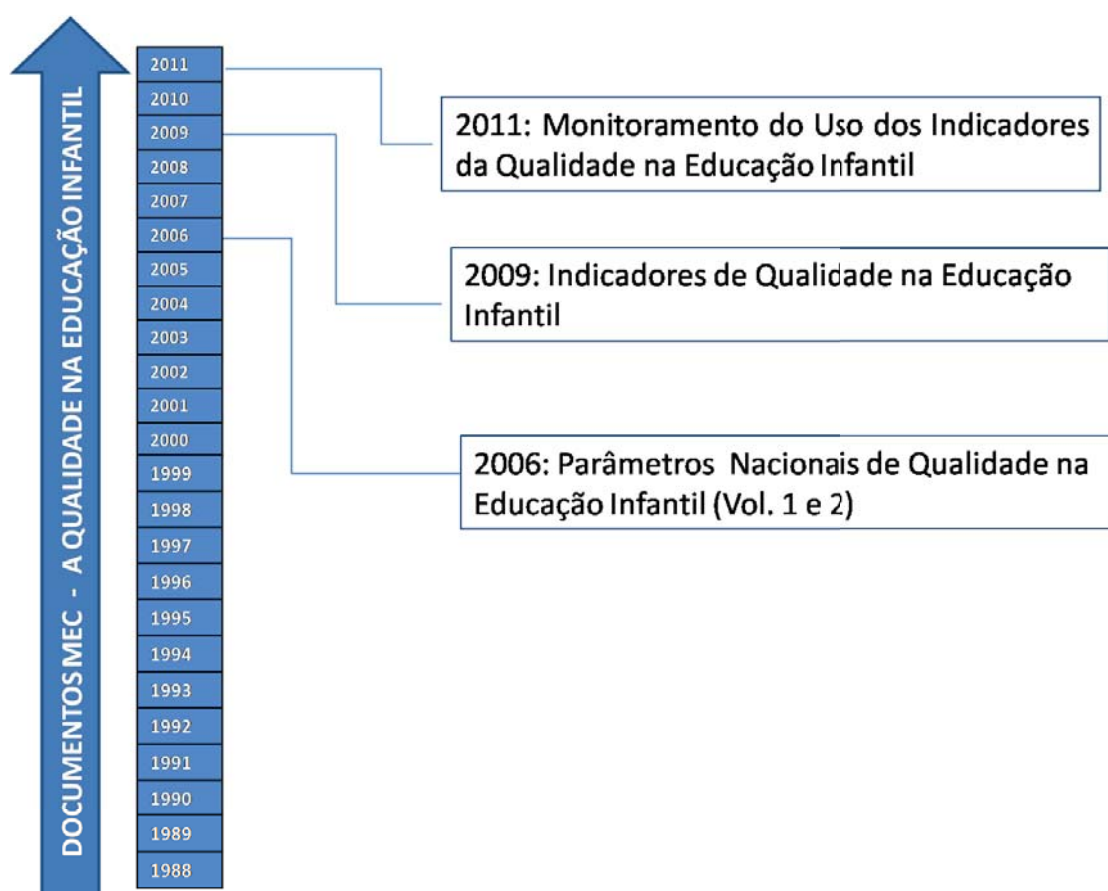


Figura 1: Documentos selecionados para o estudo.

Fonte: elaborada pela própria autora. 2013.

3.2.1 Parâmetros de qualidade na educação infantil – Volume 1

A Secretaria da Educação Básica, em cumprimento ao papel do MEC de “indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação” (BRASIL, 2006a, p.3) elaborou os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* – Volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006a e 2006b). Esse material foi produzido com a participação de “secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais” (BRASIL, 2006a, p.3) e cumpre um dos objetivos propostos pelo Plano Nacional de Educação, cuja meta é estabelecer parâmetros de qualidade, em vistas a melhorar os serviços de Educação Infantil, que também é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006c).

É lícito observar que o MEC lança dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 no mesmo ano dedicado à Política Nacional de Educação Infantil (2006c), com objetivos, diretrizes, metas e estratégias para esta etapa da educação básica, estipulando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006c, p. 26).

O documento que estabelece a Política Nacional de Educação Infantil também indica quatro linhas de ação para a mesma:

- **incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;**
- promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- **criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos** (BRASIL, 2006c, p. 10, grifos meus).

É interessante observar que o documento traz, em suas quatro linhas de ação, menções explícitas à produção de indicadores sobre a Educação Infantil, tanto quando menciona o incentivo à avaliação de propostas para esta etapa da educação básica, como quando indica a criação de um sistema de informação sobre a Educação Infantil. No estabelecimento da Política Nacional para a Educação Infantil surge claramente a ideia de que a mesma necessita de um acompanhamento mais sistemático no que tange aos processos desenvolvidos no interior das instituições (avaliação, indicadores...) o que, ao que tudo indica, corrobora na ideia de que a Educação Infantil precisa de modelos de qualidade que indiquem, de forma

mais ou menos segura, que os processos pedagógicos desenvolvidos nas instituições são de qualidade e colaboram para o desenvolvimento e a formação humana nos primeiros anos de vida, tal como prevê o artigo 29 da LDB 9.394/1996, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Retomando a discussão sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2, é conveniente indicar que versões preliminares do texto desses documentos foram primeiramente debatidas por representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação em diferentes regiões do país, mais precisamente nos municípios de Belém, Belo Horizonte, Goiânia, Manaus, Natal, Porto Alegre, Recife e São Paulo. Em seguida, foram debatidas por especialistas da área em um seminário técnico, realizado em Brasília.

Trata-se de um apoio, que referencia a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Infantil oferecida no Brasil, propondo requisitos necessários para o desenvolvimento integral da criança até seis anos, nas instituições que as atende.

Sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006a, p. 9)

O primeiro volume apresenta argumentos para a definição de parâmetros de qualidade, uma vez que apresenta entre seus elementos componentes:

[...] uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo (BRASIL, 2006a, p. 9)

A concepção de criança presente no texto indica um ser único, em crescimento e em desenvolvimento, capaz de interagir e produzir cultura, e que é por ela influenciado (BRASIL, 2006a). Essa criança é sujeito de direitos, um ser social, que interage com muitos

parceiros, adultos ou não, e com uma gama de estímulos, cada vez maiores na sociedade atual.

Da mesma forma, chegam em um mundo onde os recursos naturais devem ser preservados, para não se esgotarem, o que influencia na forma de ver o que está ao seu redor. Devem respeitar a natureza, pois são humanos, e, portanto, parte da natureza.

Quanto à pedagogia da Educação Infantil, a valorização recai sobre o convívio coletivo, sobre a oportunidade de viverem, nas escolas, experiências significativas, em contato com parceiros mais experientes, e de receber dos educadores o cuidado e a educação que cada criança brasileira merece, devendo ser, essas duas ações, indissociáveis (BRASIL, 2006a).

Pensando assim, os educadores terão condições de estimular as crianças a brincar, correr, se movimentar, usufruir de espaços ao ar livre, ampliar seu vocabulário, e demais saberes socialmente construídos pela humanidade. Assim, as crianças saberão seus direitos, e os terão respeitados.

Na questão levantada, sobre o próprio debate conceitual da qualidade, o documento faz colocações das quais se destacam, inicialmente, o aumento das discussões sobre o tema, especialmente na última década do século XX. Afirma que “houve um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para a ênfase nas questões de permanência.” (BRASIL, 2006a, p. 19). Portanto, não somente a garantia da vaga é importante, como também o que ocorre dentro da escola enquanto a criança está frequentando.

Ações e termos próprios da administração passaram a ser utilizados com maior frequência, como é o caso da concepção de qualidade total, do estímulo de se atingir metas na escola, bem como da premiação por bons resultados. Essa postura frente à instituição de ensino é bastante arriscada, uma vez que ela facilmente instiga a competição entre escolas, acaba por gerar mais desigualdades, além de desviar o foco da educação para tão somente os resultados esperados.

O documento destaca a importância da participação ativa na construção de indicadores de qualidade e medidas de aferição e de definição de critérios, já que os próprios envolvidos devem avaliar o que esperam da escola.

Na história na Educação Infantil brasileira, o discurso sobre o tema da qualidade tem origem na abordagem psicológica, sendo valorizados e avaliados os aspectos afetivos da criança. Posteriormente, com a ampliação das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, o foco de análise passa a ser o aspecto cognitivo da criança. Atualmente, ampliam-se essas

variáveis, incluindo e enfatizando os “contextos familiares e locais” (BRASIL, 2006a, p.21), aos quais integra-se, necessariamente, a participação das famílias, a formação em serviço dos educadores, a valorização da diversidade cultural.

O texto em questão traz ainda a concepção de qualidade de Peter Moss, pesquisador britânico que trata a Educação Infantil como prática democrática. Na ocasião do II Congresso Paulista de Educação Infantil, em 2000, esse estudioso destacou a importância do debate sobre o conceito, de modo participativo e democrático, que nunca cessa, por ser dinâmico e contínuo.

Também, traz contribuições de Anna Bondioli, pesquisadora italiana que escreve livros referenciados na área da Educação Infantil. Com experiência na região norte da Itália, ela contribui com o conceito de qualidade ao mencionar ser um processo, de natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual, plural, transformadora.

No contexto brasileiro, o documento referencia Fúlvia Rosemberg, psicóloga e escritora ativista por ações afirmativas, para discutir esse tema, apontando uma preocupação a mais na realidade do Brasil, por ser um país que, além das diferenças sociais, econômicas, de zonas de moradias, tem enorme diversidade cultural, étnica e religiosa. Assim, definir qualidade nesse contexto

[...] implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for a sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (BRASIL, 2006a, p. 23)

Em suma, o documento *Parâmetros de qualidade na Educação Infantil* em seu primeiro volume define qualidade como “um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações” (BRASIL, 2006a, p.24), que varia de acordo com o contexto, mas tem uma base comum que são as necessidades e os direitos infantis, como garantias mínimas, levando em conta igualmente as demandas, as possibilidades e os conhecimentos das crianças.

O texto segue apontando alguns resultados de pesquisas recentes que procuram investigar a relação entre uma boa escola de Educação Infantil e os resultados obtidos por uma população que a frequenta, e mesmo para a economia de um país. Essas pesquisas provam os resultados positivos de uma boa instituição de ensino infantil, ainda que tenham objetivado mais a pré-escola do que a creche.

Entre as conclusões das pesquisas, destacam-se os elementos mais relacionados com a alta qualidade na educação de crianças pequenas, sendo os principais: a formação dos professores, o currículo e a relação da escola com a família. (BRASIL, 2006a, p. 26)

No que diz respeito aos benefícios da frequência escolar, concluiu-se que ela auxilia o desenvolvimento da criança, especialmente aquelas com menos de três anos, pois acentua a evolução intelectual. Assim, pode-se afirmar que “crianças mais pobres podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de qualidade” (BRASIL, 2006a, p. 26), e deveriam, portanto, ser o alvo prioritário das políticas públicas que garantem o acesso à Educação Infantil.

As pesquisas mencionadas no documento apontam, também, as características das instituições que apontaram maior qualidade, o que permite realizar uma reflexão dos indicadores. Elas são:

mais formais, que contam com pessoal qualificado e currículo mais sistematizado, combinando educação e cuidado, com um máximo de 13 crianças por adulto e geralmente duas professoras por classe. Outros fatores que contribuem para a qualidade são as relações interativas calorosas com as crianças e o entendimento de que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares. Outros fatores são, a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contem com recursos pedagógicos adequados e uma formação continuada em serviço. (BRASIL, 2006a, p. 28)

Além disso, a situação de vida das famílias também é um aspecto que merece ser considerado, pois está diretamente relacionado com resultados de estudos, que apontam inclusive, além das variáveis familiares, a razão adulto-criança, o tamanho dos grupos, a formação e a qualificação do educador (BRASIL, 2006a, p.29) como influentes na qualidade da Educação Infantil.

3.2.2 Parâmetros de qualidade na educação infantil – Volume 2

O Volume 2 aborda as competências dos sistemas de ensino, compreendendo-o como todos os órgãos responsáveis pela educação, desde o nível municipal, ao estadual e federal. Cada um destes tem obrigações e responsabilidades próprias fundamentais para se garantir a

qualidade nas Escolas de Educação Infantil. O cumprimento dessas funções está diretamente relacionado com a qualidade que se encontra nas escolas.

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apóiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2006b, p. 13)

Assim, a integração das ações em nível federal, estadual e municipal deve ser harmônica, delimitada em funções específicas para cada instância, para que haja objetividade no cumprimento das ações. O documento se ocupa em listar as competências em cada nível, expondo o que cabe ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, às secretarias e aos conselhos estaduais de educação e do Distrito Federal, e às secretarias e aos conselhos municipais de educação.

Quanto à caracterização legal das instituições de Educação Infantil, o documento aponta alguns aspectos relevantes, ainda que pareçam banais. O termo utilizado para denominar o espaço formal que atende as crianças de zero a cinco anos é “creche, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 27). As instituições públicas devem ser todas gratuitas, laicas e apartidárias. As privadas tem a liberdade de ter ou não mensalidade, credo religioso ou partidário declarado, e podem ser particulares, comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Qualquer que seja a entidade educacional, ela deve destinar-se a crianças brasileiras e estrangeiras, independentemente da sua etnia, cor, gênero, situação social, credo religioso, opção política ou necessidade especial. Todas devem oferecer matrículas ao longo de todo o ano letivo e deve priorizar em seu atendimento a indissociabilidade das ações de cuidado e educação.

Independentemente das características escolhidas pela instituição para seu funcionamento, elas devem obedecer aos mesmos preceitos legais e, conseqüentemente, devem observar as orientações do Ministério da Educação e da Cultura. Assim, o documento em questão traz os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, buscando “estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais.” (BRASIL, 2006b, p. 31)

Os parâmetros são divididos em seções, por opção puramente didática, sendo levados em consideração os seguintes aspectos: proposta pedagógica; gestão; professores e demais profissionais; interações desse material humano; e infra-estrutura. Cada uma dessas seções é subdividida em itens afirmativos, relatando ações tomadas, as quais caracterizam escolas consideradas de qualidade.

Pode-se afirmar, contudo, que esses itens se constituem em indicadores de qualidade, uma vez que seguem os fundamentos de documentos oficiais, sejam as diretrizes, os referenciais, as leis e os planos elaborados para esse nível de ensino.

3.2.3 Indicadores da qualidade na educação infantil

Esse documento, também lançado pela SEC/MEC, três anos após a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil trata-se de um instrumento autoavaliativo da qualidade em instituições de Educação Infantil, obedecendo ao princípio da participação da comunidade. Assim,

Esta iniciativa pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 9).

O objetivo do documento é auxiliar as instituições a melhorarem, através do diagnóstico e do entendimento coletivos dos pontos fracos e fortes da entidade, com vistas a estabelecer metas e estratégias para se evoluir. Portanto, trata-se de um quadro de autoavaliação da realidade da instituição e de proposição de melhorias.

As sete dimensões de qualidade elencadas no documento podem auxiliar no entendimento do conceito de qualidade a que se remete, pois é a reunião de elementos fundamentais ao se pensar na complexidade do funcionamento de uma instituição de Educação Infantil.

A primeira dimensão é do “planejamento institucional” (BRASIL, 2009, p. 37), que diz respeito ao entendimento, por parte de todos os envolvidos, das intenções e dos objetivos

da escola. Assim, trata da Proposta Político Pedagógica, do planejamento das atividades, do registro das atividades desenvolvidas.

A dimensão seguinte se refere à “multiplicidade de experiências e linguagens” (BRASIL, 2009, p. 40), valorizando a oportunidade dada pela escola para a manifestação de diferentes tipos de linguagens e para a construção da autonomia das crianças, as quais devem sentir-se capazes de se relacionar com o meio social e natural, e de realizar pequenas escolhas pessoais na escola.

A terceira dimensão traz à discussão as “interações” (BRASIL, 2009, p. 45) realizadas no âmbito escolar, como fonte de construções significativas através das trocas entre as crianças, entre elas e os adultos, entre os profissionais da escola e os pais. Cada integrante das instituições precisam ser respeitados em suas escolhas e modos de pensar. Apenas assim, será possível um diagnóstico preciso da realidade a qual o trabalho se destina, elemento fundamental para se atingir a qualidade dos serviços.

Na dimensão da “promoção da saúde” (BRASIL, 2009, p. 49), é valorizado em primeiro lugar, a parceria entre a escola e a família. Somente com a atenção de ambas é possível contribuir com a saúde criança na escola. O que se observa em muitas instituições, é o caminho inverso, onde a instituição de ensino julga a família por falta de cuidados necessários, assim como os pais atribuem à escola a culpa por eventuais contaminações e doenças. Há que se encontrar uma forma de estabelecer um diálogo harmonioso, até porque, em muitos casos, será apenas na escola que a criança será olhada e avaliada em sua saúde, seja pela atenção à alimentação, à higiene ou à segurança.

A dimensão dos “espaços, materiais e mobiliários” (BRASIL, 2009, p. 50) talvez seja o aspecto que mais é pensado ao se mencionar a palavra qualidade. Isso porque ela direciona o pensamento para aquilo que os olhos enxergam na escola de Educação Infantil, analisando-se se o espaço é amplo, se há áreas ao ar livre, se é seguro, se garante acessibilidade, se possui bons móveis, se é dotado de materiais, se tem brinquedos, se há espaço para cada serviço, se está limpo, etc.

Na abrangência do aspecto da “formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” (BRASIL, 2009, p. 54), pode-se encontrar a análise sobre a formação inicial e continuada, procurando-se investigar se os professores possuem curso de Pedagogia, se a escola promove encontros de formações, se recebem por isso e dados sobre as condições de trabalho, como a remuneração e o cuidado com a saúde dos educadores.

A sétima e última dimensão analisada como indicador de qualidade é sobre a “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” (BRASIL, 2009, p. 57). O olhar recai sobre o respeito aos familiares, ao acesso dos mesmos aos trabalhos desenvolvidos pelas crianças dentro da escola, ao acompanhamento, por parte da escola, das faltas das crianças, ao encaminhamento de crianças em risco ao Conselho Tutelar, etc.

Para cada dimensão é determinado um grupo de trabalho com a tarefa de discutir e completar as tabelas determinadas, pintando com as cores verde, amarelo e vermelho, respeitando a ordem de qualidade. Esses quadros respectivos às dimensões fazem parte desse documento, e a proposta apresentada é que cada grupo receba uma fotocópia de sua parte para poder completar.

Cada grupo tem um coordenador, e as discussões relevantes de sua equipe é levada em plenária, sempre com o intuito de propor melhorias à escola, a partir do diagnóstico dos pontos fragilizados e potencializados em cada aspecto. Vale ressaltar que os participantes devem ser voluntários, e que os resultados dessa avaliação devem servir como ponto de partida de melhorias na escola, e nunca como comparativos entre instituições.

Tendo como base esse documento, pode-se elencar como fatores fundamentais para se construir indicadores de qualidades em uma escola infantil: o respeito aos “direitos humanos fundamentais” das crianças; as práticas que respeitam e dialogam com a diversidade, através do “reconhecimento e a valorização das diferenças”; a contemplação de “valores sociais mais amplos” nas práticas educativas da escola, tais como o cuidado com o meio ambiente, a promoção de uma cultura para a paz e a solidariedade; o respeito “à legislação educacional brasileira”, como forma de garantir direitos historicamente construídos; e por fim, a relevância dos “conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos” e, portanto, a “formação dos profissionais” que atuam com as mesmas. (BRASIL, 2009, p. 14).

O trabalho em conjunto proposto pelo documento deve ser valorizado e exposto para toda a comunidade escolar, com sugestão de ser fixado em mural, visível a quem passar. O interessante é que os indicadores que precisam ser melhorados, o plano de ação e os resultados obtidos possam ser acompanhados por todos aqueles que fazem parte da instituição.

3.2.4 Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil e seu resumo executivo

O Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil foi publicado em 2011, sendo organizado para realizar um levantamento da utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), possibilitando identificar a qualidade do trabalho realizado pelas instituições educacionais que o utilizaram. Através do Monitoramento, foi possível realizar um mapeamento de como os Indicadores foram, ou não, recebidos, apropriados e implementados nos municípios brasileiros.

Por ser baseado na experiência vivida por algumas instituições, o Monitoramento traz contribuições significativas de avaliações institucionais, que podem servir de exemplos para a concretização de um caminho avaliativo que se transforme em melhoria na qualidade das escolas.

O documento traz elementos teóricos sobre o panorama da Educação Infantil no país, sobre a avaliação nesse nível de ensino, sobre algumas experiências internacionais, além de dados práticos a respeito dos procedimentos metodológicos para o Monitoramento. Através da publicação, foi possível visualizar a planilha de distribuição dos Indicadores, destacando-se os percentuais de 100% das Secretarias Estaduais de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação, além de 99,6% dos estabelecimentos rurais de Educação Infantil.

Foi investigado o uso dos Indicadores de todas as estâncias as quais eles foram distribuídos, através de perguntas a fim de verificar sua aplicação, a quem foi entregue, quem teve conhecimento de seu conteúdo, quantos municípios o utilizaram para formações, quantos divulgaram e onde, quem o utilizou para planejamento e/ou avaliação.

A partir dos dados levantados nesse documento, foi possível elencar as prioridades para a Educação Infantil, traduzidas em “recomendações para as políticas públicas” (BRASIL, 2011, p. 13), daquilo que deve se continuar a fazer, bem como aquilo que ainda pode ser feito. Entre as ações a serem tomadas, destacam-se o uso dos Indicadores como política de Avaliação da Educação Infantil; pensar formas de avaliar a gestão das escolas; angariar apoio técnico e financeiro federal; ampliar o apoio das secretarias de educação no uso dos Indicadores.

Além disso, através das análises e do diagnóstico coletado a partir do documento em questão, é possível avaliar para além de cada instituição, e sim, do próprio sistema educacional, levantando padrões de qualidade no geral, que servem para toda a rede.

É com essa concepção que se buscou, no monitoramento do uso dos Indicadores, identificar tendências que subsidiem o MEC no aprimoramento do instrumento e na articulação do mesmo com a formulação de uma Política de Avaliação da Educação Infantil. (BRASIL, 2011, p. 16).

De modo geral, a partir do estudo que resultou no Monitoramento, pode-se concluir “que a distribuição dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil ficou aquém dos esforços apreendidos pelo Ministério da Educação.” (BRASIL, 2011, p. 64). Essa baixa adesão pode ser explicada por alguns fatores, entre eles a forma de distribuição (em meio eletrônico, por intermédio das Secretarias Municipais); o pouco debate sobre o documento e a baixa adesão política dos pesquisadores e docentes da área; a falta de esclarecimento sobre as formas de avaliação e autoavaliação, ainda novidade no cenário nacional, em todos os níveis de ensino.

De um modo superficial, pode-se afirmar que o Brasil possui boa legislação em defesa das crianças pequenas; bons documentos que orientam o trabalho nas escolas de Educação Infantil; possui um instrumento de avaliação que pode ser implementado nas instituições do país, para avaliá-las; assim como, programas interessantes que buscam melhorar as escolas brasileiras. No entanto, as pesquisas recentes contribuem com essa discussão ao afirmar aquilo que é perceptível: a Educação Infantil brasileira precisa avançar, necessita ser levada mais a sério.

Como se vê, no Brasil os Poderes Públicos poderiam fazer muito mais pela educação, promovendo-a, colocando-a a disposição de todos, até porque ela, a educação, encontra seu referencial maior no artigo XXVI, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da qual o Brasil é um de seus signatários. (BARROS, 2008)

É senso comum a ideia de que faltam investimentos em educação no Brasil. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, merece ser tratada com respeito, avançando em qualidade na medida em que abre novas vagas.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE: OS INDICADORES DA QUALIDADE

A partir da análise das principais produções do Ministério da Educação sobre a Qualidade na Educação Infantil, cotejando com a idéia de Miguel Zabalza (1998) sobre o tema, foi construída uma tabela com os pontos elementares que uma instituição educativa deve observar, no intuito de atender com qualidade as crianças pequenas.

Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (Vol. 1 e 2)
Avaliação das propostas pedagógicas e curriculares.
Formação inicial e continuada e valorização dos professores e profissionais.
Apoio do poder público aos sistemas de ensino municipais.
Garantia dos direitos e das necessidades infantis.
Relação da escola com as famílias.
Integração das ações de cuidar e educar.
Interações possíveis: ampliar o desenvolvimento social.
Espaço físico e recursos pedagógicos adequados às necessidades infantis.
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. As sete dimensões.
“Planejamento institucional”: Proposta Político Pedagógica, planejamentos e atividades.
“Multiplicidade de experiências e linguagens”: variadas atividades.
“Interações”: relacionamentos mantidos entre as pessoas, os objetos, as práticas sociais.
“Promoção da saúde”: o quanto a escola promove, instrui e ensina sobre saúde para as crianças, funcionários e pais.
“Espaços, materiais e mobiliários”: estrutura física e materiais disponíveis na escola.
“Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais”.
“Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”.
Zabalza. Livro: Qualidade na Educação Infantil. Os dez aspectos-chaves.
Organização dos espaços.
Equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e

desenvolver atividades.
Atenção privilegiada aos aspectos emocionais.
A utilização de uma linguagem enriquecida.
A diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades.
Rotinas estáveis.
Materiais diversificados e polivalentes.
Atenção individualizada à cada criança.
Sistema de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.
Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Tabela 2: Lista de indicadores levantados.

A partir da análise dessa tabela, é possível observar que a maioria dos itens aparece em ambas, mesmo que com denominações singulares, o que reforça sua importância, o que é o caso de aspectos como a estrutura física, a formação de professores e a integração com as famílias.

Também, nota-se que a Qualidade da Educação Infantil tem várias interferências, ou seja, não depende apenas de um ou de outro item, mas sim, do conjunto da instituição. Portanto, no seio da escola, é necessária atenção dos gestores para a garantia desses aspectos de forma orgânica, o que implica, inclusive, a participação de todos os envolvidos.

Dentro da realidade brasileira, ainda há muito o que se avançar em todos esses itens acima mencionados, pois se vive, ainda, em tempos de se garantir a equidade, bem como se afirmar a identidade da escola infantil como direito da criança e promotora de educação. Para isso, muitos passos devem ser dados em termos de políticas públicas e apoio governamental, visto que, sem eles, garantir os aspectos elementares da qualidade na Educação Infantil dependerá de empenho e investimento de ordem pessoal, geralmente dos profissionais da escola, que sozinhos, pouco podem fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa, o objetivo era audacioso e pragmático: construir instrumento de avaliação com o qual se pudesse mensurar a qualidade de uma escola de educação infantil, mesmo sem visita *in loco*. Resumidamente, a pretensão era pensar e selecionar, a partir das leituras realizadas sobre o tema, uma lista de indicadores que pudessem ser analisados sobre o trabalho das instituições de Educação Infantil, a fim de medir sua qualidade.

Com base no natural processo de amadurecimento conceitual e de desenvolvimento da pesquisa, o objetivo e as inquietações iniciais deram lugar a um objetivo prático que, potencialmente, poderá indicar um acúmulo de conhecimento que permita, talvez em um futuro próximo, a constituição de documentos que comportem a discussão de itens concretos para a avaliação da qualidade em Educação Infantil.

Assim, esta dissertação tentou, minimamente e com um caráter muitas vezes descritivo, discutir o conceito de Qualidade na Educação Infantil presente em legislações e em alguns dos documentos oficiais brasileiros produzidos diretamente para essa etapa da educação básica.

Por esta razão, o texto apresentado recebeu como título ***Entre o conceito e o registro - a qualidade na Educação Infantil brasileira, por organizar argumentos que podem auxiliar na discussão entre o conceito de qualidade na Educação Infantil e o registro do mesmo na documentação oficial.***

No que diz respeito a legislação, foram descritos e examinados os textos de cinco leis, a saber: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996); O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001) e o Projeto de Lei nº 8035/2010.

Quanto aos documentos oficiais, importa frisar que no intuito de potencializar a oferta de Educação Infantil do país, o governo brasileiro tem produzido documentos – que se apresentam como materialidade de políticas educacionais – direcionados a esse nível de ensino, a serem distribuídos a todas as instituições de Educação Infantil, a fim de nortear o trabalho das mesmas e de buscar a qualidade no atendimento. Dentre estes documentos figuram os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2* (BRASIL, 2006a e 2006b); os *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009), e o

Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil (2011a e 2011b) que foram descritos e minimamente analisados no texto apresentado.

Depois da descrição e análise de conteúdo das legislações e documentos oficiais, chega-se a algumas conclusões sobre como o conceito de Qualidade na Educação Infantil apresenta-se em algumas legislações e documentos oficiais brasileiros produzidos diretamente para essa etapa da Educação Básica, que podem ser descritas em 03 (três) tópicos:

- a) **O avanço da legislação:** quando mencionamos qualidade na Educação Infantil, o avanço da legislação é bastante palpável: enquanto as leis mais antigas falam apenas da garantia ao acesso a Educação Infantil (CF de 1988, ECA de 1990, primeiras versões da LDB de 1996...), as legislações mais recentes falam sobre qualidade e parâmetros para qualidade (PNE de 2001; PL 8035/10 do PNE de 2011 e Lei nº 12.796, de 2013). Tal avanço indica que o acesso é apenas um dos aspectos da consecução do direito à educação, sendo necessário a garantia de outras condições dentro da escola para que tal direito se efetive.

Portanto, o termo 'qualidade' não está presente nas primeiras legislações. Entretanto, ele aparece de várias maneiras nas legislações mais atuais, indicando duas possibilidades que merecem ser consideradas: 1) que acesso e qualidade da educação eram termos equivalentes nos anos 1980 e 1990 (datas das primeiras legislações), bem como, 2) que nos anos 2000 a qualidade entra como um atributo, uma definição a mais para o acesso, considerando que não basta ter o direito de frequentar a creche e a pré-escola, mas que este direito precisa ser garantido com parâmetros de qualidade.

- b) **A forma de escrita dos documentos:** os documentos oficiais ligados à Educação Infantil ainda são bastante prescritivos no que diz respeito ao 'que fazer' com a oficialização educacional da infância e os padrões mínimos de qualidade para esta escolarização. Muito deste caráter prescritivo pode ser creditado ao fato de que a Educação Infantil é um assunto relativamente recente no debate acadêmico. O constante reforço às peculiaridades da infância como primeira etapa da formação humana resta por deixar alguns documentos repetitivos e circulares.
- c) **O caráter multifacetado da 'qualidade' na Educação Infantil:** vários termos e aspectos são utilizados para caracterizar a qualidade nesta primeira etapa de educação. São destacados vários temas, desde o financiamento, a infraestrutura, a formação docente (inicial e continuada), o currículo, enfim, não há uma única face para a qualidade na Educação Infantil. Esse caráter multifacetado quando tenta-se

definir o que é qualidade na Educação Infantil também apareceu no quadro onde são arroladas as Teses e Dissertações sobre Qualidade X Educação Infantil.

Também é importante observar que, além do caráter multifacetado, não há ainda uma segurança em relação aos procedimentos de aferição desta qualidade, pois os documentos informam vários fatores como possíveis e importantes para a medição/garantia da qualidade.

Parece não haver um consenso sobre o que seria qualidade na Educação Infantil ou, por outro lado, há diversos elementos a serem computados como indicadores de qualidade em uma escola de Educação Infantil. Além do que os próprios documentos examinados afirmam que “o estudo apenas da legislação e dos documentos oficiais não seria o suficiente para definir qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a, p. 36), uma vez que a definição de qualidade depende, em grande parte, do contexto sócio-histórico que evoca o termo.

Se estamos discutindo um tema que não é consensual e sobre o qual nem mesmo a legislação vigente dá conta em sua plenitude, em que podemos avançar com o estudo desenvolvido nesta dissertação?

Parece que temos duas respostas mais apropriadas a esta questão: primeiro que a legislação e a produção de documentos oficiais são uma materialidade de política educacional. Ao examinarmos documentos e legislações, estamos examinando a materialidade de uma política educacional. Se há uma polissemia nos documentos oficiais e na legislação em relação ao que seja qualidade, esta mesma polissemia nada mais reflete do que a multiplicidade de ações de políticas educacionais que podem ser orientadas para a Educação Infantil. Se existem diversos entendimentos do que seja qualidade na Educação Infantil, também podem existir muitas ações diferentes para concretizar esta qualidade.

A segunda resposta vem ao encontro do acúmulo de conhecimentos na área. Não são conhecidas pesquisas que fazem um trabalho de base, de descrever legislações, de expor sobre documentos oficiais, de deixá-los todos juntos, em um único lugar. Tal acúmulo de conhecimento permite chegar-se a conclusão derradeira de que, à despeito do caráter multifacetado da qualidade indicada nos documentos oficiais e legislações, há avanços palpáveis em relação ao tema.

Desta maneira, se por um lado ainda faltam parâmetros consensuais e sólidos que permitam dizer: “isto é qualidade na Educação Infantil”, por outro lado são inegáveis os avanços tanto da legislação, quanto dos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. Petrópolis / RJ: Vozes, 2004.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186

BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. 2008. Disponível em http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20081110114751289&mode=print. Acesso em 12 de setembro de 2013.

BARROS, Ricardo Paes de. O desafio da primeira infância. *Ideal Comunitário*. Número 21. Março de 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 9.069, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios de atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEC, 1995.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V. 1. Brasília: MEC/SEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal no 10.172, de 09/01/2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. V. 1. Brasília: MEC/SEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*, Volume 2. Brasília: MEC/SEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF, MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2011a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil – Resumo Executivo*. Brasília: MEC, 2011b.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)*, PL nº 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2013.

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

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p.87-128, jan/abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMESES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade na educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 142, jan/abr. 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, V. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999

COTRO, Alex. A gestão da Qualidade Total e suas influências na competitividade empresarial. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v.1 , n. 2, 1996. Disponível em:< <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C02-art04.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2010.

CORRÊA, B. C. *Considerações sobre qualidade na educação infantil*. *Cadernos de Pesquisa*. 119: 85-113, julho, 2003.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOK, Delsi Fries. *Qualidade em Educação*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

KRAMER, Sonia. *Educ. Soc. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental*. Campinas, vol 27, n. 96 - Especial, p. 797 – 818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.469-496.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

LEITE FILHO, Aristeo. *Rumos da Educação Infantil no Brasil*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/75307091/RUMOS-DA-EDUCACAO-INFANTIL-NO-BRASIL-Aristeo-Leite-Filho>. Acesso em 23 de julho de 2013.

LOPES, Alice Casemiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MATTOS, Katty Maria da Costa; GIL, Maria Setlla C. Alcantara; ALMEIDA, Maria Amelia. Instrumentos de avaliação da qualidade em educação infantil. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, XII, 2005. *Anais*. Bauru - SP. XII SIMPEP, 2005.

OCDE/UNESCO. Early childhood policy review project. Policy review report: early childhood care and education in Brazil. Paris: UNESCO, 2006 (mimeo).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em 12 de abril de 2013.

OLIVEIRA, Eliana. et.all. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PAES, Marilena Leite. Arquivo: teoria e prática. 3. ed. rev.ampl. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

RIBEIRO, Marcelle. Creche de má qualidade pode causar impacto a longo prazo. O Globo. Notícia publicada em 27/05/13. Disponível em: <http://glo.bo/1aqjGQ0> Acesso em 04/06/13.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na educação Infantil: uma perspectiva internacional. In: *I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos*. MEC. Brasília-1994.

SANTOS, Daniel. Hora de ir para a escola. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v.5, 2011, nº16, p. 38-85. mai > ago. 2011.

SHIROMA, Eneida. & CAMPOS, Roselane Fátima. & GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*; aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Links de sites utilizados:

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

<http://www.scielo.org/php/index.php>

<http://bdtd.ibict.br/>

G754qGrando, Marina Schnorr

A qualidade na educação infantil brasileira : uma revisão necessária / Marina SchnorrGrando. – 2014.

105f., il. ;30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Rosimar Serena SiqueiraEsquinsani.

1. Educação e Estado. 2. Escolas públicas. 3. Educação de crianças. 4. Avaliação educacional. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

