PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Patrícia Maria Uchôa Simões-FUNDAJ-BRASIL-patricia.simoes@fundaj.gov.br

Resumo: As políticas de Educação Infantil no Brasil vêm sendo formuladas e implementadas segundo uma trajetória de tensão entre duas perspectivas: a perspectiva evolucionista e a perspectiva do direito da criança. O resultado da tensão entre essas perspectivas vem definindo as políticas públicas e as formas de atendimento na Educação Infantil, no que se refere às práticas de sala de aula, formação docente, referenciais curriculares, políticas e gestão educacional. O presente estudo apresenta o contexto político do atendimento educacional à primeira infância, no sentido de discutir a qualidade da Educação Infantil com os desafios que estão postos para os pesquisadores, profissionais e militantes da área na busca da qualidade da educação.
Palavras-chave: infância, educação, políticas públicas

Perspectivas das políticas de Educação Infantil

As políticas de Educação Infantil no Brasil vêm sendo formuladas e implementadas segundo uma trajetória de tensão entre duas perspectivas: a perspectiva evolucionista e a perspectiva do direito da criança.

A perspectiva evolucionista compreende a infância como etapa da vida que antecede outras etapas, no sentido do desenvolvimento para a vida adulta. Prevalece a idéia de passagem para uma fase futura, um período de crescimento e de transformações biológicas, psíquicas e sociais. Sua importância reside no fato de ser uma fase preparatória para um desenvolvimento posterior. Suas características estariam relacionadas a incapacidades, ausência de habilidades, de conhecimentos e de compreensões sobre o mundo. Sendo assim, essa caracterização é feita a partir do que está por vir, daquilo que lhe falta aprender ou ser. O desenvolvimento, pois, aconteceria em uma determinada direção e a partir dos dispositivos institucionais, como a família, a escola, a justiça, etc. Esses dispositivos seriam responsáveis por oferecer à criança os

meios, instrumentos, aprendizagens, conhecimentos para sua passagem para as fases posteriores do desenvolvimento: a adolescência, a juventude e a fase adulta. A adequação ou não desses dispositivos seriam determinantes para o desejado desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, as ações de atendimento à primeira infância são justificadas pela condição da criança de precursora do jovem e do adulto, sendo assim, os investimentos na criança têm retorno no seu desempenho escolar futuro, na sua adequação à estrutura social vigente, etc. Nessa perspectiva, a criança é pois, um objeto passivo de uma socialização definida por instituições e por agentes sociais. Dessa forma, a infância em si não faz parte de uma categoria de estudo. Numa visão biologizante, a infância é um período que requer cuidados, numa visão economicista, é um período de investimentos para que o retorno se dê no futuro. Essa perspectiva fundamenta opções teórico-metodológicas de estudos acadêmicos, serve de argumento na formulação de políticas e programas sociais e disputa espaço entre as bandeiras de lutas dos movimentos de defesa dos direitos da criança e da mulher.

Em outra direção, a perspectiva do direito tem em sua formulação nos recentes estudos sociais da infância, apesar de já ter uma história anterior na perspectiva dos movimentos, associações, lutas, iniciativas e reivindicações das/por/com crianças. Nessa perspectiva, considera-se a infância enquanto uma construção cultural, social e histórica, com um significado em si. Sua caracterização, então, se dá pela especificidade do seu ser no mundo, seu modo de pensar e sentir próprio e, ao mesmo tempo, rompe com uma abordagem universal da infância como fase natural do desenvolvimento, passando, assim, a ser compreendida em sua inserção no contexto social e político mais amplo. O foco dessa forma de conceber a infância está no papel ativo que lhe é atribuído de interferir no seu meio e na sua cultura e nas formas que possui de construir o seu conhecimento. A infância, portanto, passa a ter um valor em si, um valor que independe das fases posteriores do seu desenvolvimento. Nos estudos sobre a infância, passa a ser compreendida como um categoria de estudo e suas formas de socialização são o resultado das influências que sofre do mundo em que vive mas também da sua interferência nos seus meios sociais e culturais. Nessa perspectiva, o atendimento à infância tem como foco o direito individual da criança, muito além dos benefícios que este possa vir a trazer para outros atores, como a sociedade, a família, a mãe ou mesmo para seu futuro.

O resultado da tensão entre essas perspectivas vem definindo as políticas públicas e as formas de atendimento na Educação Infantil, no que se refere às práticas de sala de aula, formação docente, referenciais curriculares, políticas e gestão educacional. O presente estudo apresenta o contexto político do atendimento educacional à primeira infância, no sentido de discutir a qualidade da Educação Infantil com os desafios que estão postos para os pesquisadores, profissionais e militantes da área na busca da qualidade da educação.

Expansão do atendimento à primeira infância e a qualidade da Educação Infantil

A partir da década de 80, a expansão da luta pela cidadania promovida pelos movimentos de diferentes setores sociais, a intensificação do processo de urbanização e as mudanças nas organizações e nas estruturas familiares impulsionaram a expansão do atendimento à primeira infância pelo setor público. Aliada a esses fatores, a preocupação com a formação do cidadão vinculada à importância dada às experiências infantis gerou demandas por parte da sociedade civil por uma educação institucionalizada voltada para as crianças de zero a seis anos.

O aumento do número de estudos acadêmicos nas áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação apontaram para as possibilidades de intervenção educacional para essa faixa etária que promovam o desenvolvimento da criança e a diminuição das desigualdades sociais. Numa perspectiva de busca da consolidação da democracia e justiça social, esse conhecimento provocou uma grande necessidade de repensar as práticas de ensino e de cuidado, no sentido de construir um conhecimento científico que explicasse as especificidades que o atendimento educacional a essa faixa etária deve ter.

Na mesma direção, os avanços na legislação garantiram a construção de novas propostas de gestão e formação de profissionais para o atendimento a essa faixa etária. Essa mudança vem sendo assinalada a partir da Constituição Federal de 1988 quando foi reconhecido o papel dos órgãos governamentais no atendimento às crianças de zero a seis anos, a ser exercido do ponto de vista legal pela educação infantil em creches e pré-escolas como dever do Estado e um direito da criança. Esse direito foi respaldo,

também, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que insere essa etapa do ensino na educação básica.

Como assinala Kramer (2006), no entanto, esses avanços no campo teórico sobre o conhecimento da infância e na legislação educacional conquistados pelos movimentos sociais não foram seguidos de mudanças de igual impacto nos sistemas educacionais:

> (...) na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação. (Kramer, 2006:779)

Essa confusão apontada por Kramer na gestão das políticas de atendimento à primeira infância revela a disputa de concepções de Educação Infantil: se, por um lado, as mudanças sociais provocaram uma crescente necessidade da mulher trabalhadora em ter um atendimento de guarda de seus filhos pequenos gerando uma demanda às áreas da assistência social e saúde; por outro lado, os dados oficiais relativos às taxas de tempo de escolaridade e de evasão escolar vêem apontando a Educação Infantil como importante fator de inclusão social e de diminuição da pobreza o que gera uma demanda por políticas compensatórias e de equidade social.

Nessa disputa de concepções do atendimento educacional à criança, pelo menos dois debates se colocam:

- a Educação Infantil é direito da criança ou atendimento a uma demanda da família e
- sua função é a promoção do desenvolvimento integral da criança, compreendendo assim seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e cidadão, ou trata-se de uma estratégia ou ação do Estado de combate à pobreza.

Segundo Campos (2011), a ausência de um modelo para as instituições de Educação Infantil provocou a emergência de diferentes formas de atendimento educacional à criança pequena com focos no cuidado ou na educação:

> diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz "assistencial", ora de uma mais "educacional". Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos nos âmbitos da vida política e social. (Campos, 2011:218)

Essa ausência de uma institucionalização para a Educação Infantil permitiu a adoção de propostas construídas a partir de perspectivas assistencialistas e dirigidas às classes mais pobres da população, uma vez que são essas as que mais necessitam do poder público para prover o atendimento educacional dos seus filhos.

Para Rosemberg (1999), as propostas governamentais de atendimento em massa elaboradas no Brasil na década de setenta e parte de oitenta tratavam-se de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política educacional para a pré-escola. A forma adotada para a ampliação das vagas envolvia soluções de baixo custo, não formais e que envolvesse as famílias. Dessa forma, o atendimento expandiu apesar do baixo investimento governamental, da inadequação na formação dos profissionais, da insuficiência de materiais pedagógicos e da precariedade das instalações. A autora conclui que

> Em resumo, a expansão da educação infantil, ou as melhores taxas de cobertura de educação infantil, em si não constituem bons indicadores de desenvolvimento, sejam socioeconômicos ou educacionais. Para que isso ocorra é necessário qualificar o índice de cobertura: se atende à população de crianças na faixa etária prevista com professoras qualificadas para a função. Nesse sentido, a expansão da educação infantil não significa obrigatoriamente um processo de

> democratização da educação mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de segmentos excluídos. (Rosemberg, 1999:30)

Sendo assim, desde as décadas de 70 e 80, o tipo de atendimento a essa faixa etária era oferecido em caráter eminentemente compensatório e, até os tempos atuais, as crianças pobres e, em especial suas famílias têm se tornado objeto de políticas públicas, no sentido de aliar ao seu potencial educativo, o seu potencial econômico (Campos & Campos, 2009).

Segundo Rosemberg (2002) os recursos vindos do Banco Mundial que se destinam ao atendimento à primeira infância tem priorizado duas linhas de ação nos países da América Latina: **a pré-escola**, associada ao ensino fundamental, de caráter preparatório à escolaridade obrigatória e a **educação das crianças de 0 a 3 anos** que assume conceitos distintos: nos países desenvolvidos, utiliza-se o termo **educação infantil** e naqueles considerados subdesenvolvidos, refere-se ao **desenvolvimento infantil**, muitas vezes significando formas precarizadas de atendimento à infância, no que se refere aos requisitos de formação para os profissionais da área, ausência de proposta pedagógica e adequação do ambiente, configurando-se, muito menos um atendimento educacional e, muito mais, um atendimento de assistência social.

Campos e Campos (2009) analisando documentos de organismos multilaterais afirmam que a educação das crianças pequenas está sendo tratada em termos de seu potencial futuro e associada às taxas de retorno econômico:

> (...) no pressuposto de que a educação é o principal mecanismo de combate à pobreza, constituindo-se por esse motivo também na principal alavanca para a equidade social (..) (Campos:Campos, 2009: 208)

Dessa forma, essa concepção compreende a educação como estratégia para a superação dos problemas sociais oriundos da pobreza e da desigualdade social e perdem a dimensão da educação como direito da criança. Enquanto estratégia, a Educação Infantil passa, então, a ter função instrumental, sem uma razão em si. Essa perspectiva abre o espaço para o desenvolvimento de um trabalho, muitas vezes, emergencial e assistencial, sem o foco nas necessidades da criança e procurando satisfazer demandas fora do âmbito educacional.

Numa análise das políticas para a infância na América Latina, Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) alertam sobre a precariedade dos programas ditos “alternativos” e afirmam que

> ... A superação de uma política assentada na perspectiva de necessidade e dos processos de exclusão só ocorrerá diante um maciço investimento que de fato promova a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil e não no desvio desse investimento para programas com qualidade questionável. (Rosseti-Ferreira; Ramon; Silva, 2002:32)

Recentemente, algumas iniciativas chegaram até a Câmara dos Deputados em forma de Projetos de Lei que reafirmam essa concepção de Educação Infantil como atendimento assistencial com foco na necessidade da família e da mãe trabalhadora: o Projeto de Lei no. 75/2011, que propõe a oferta do atendimento de crianças de zera a três anos em creches domiciliares, o Projeto de Lei no. 285/2011, propondo a ampliação do calendário escolar anual das creches públicas para 240 dias letivos e o Projeto de Lei no. 871/2011 que propõe a instituição o funcionamento de creches noturnas. Esses projetos são exemplos de iniciativas que representam um retrocesso nos avanços conquistados com a LDB que insere o direito educacional da primeira infância como parte da educação básica. Aliado a isso, a demora na tramitação dessas propostas nas Comissões revela a disputa de diferentes interesses e concepções de infância e de Educação Infantil.

Nesse sentido, a tentativa de ampliação do atendimento através dessas iniciativas pressupõe a desprofissionalização do educador infantil e a adoção de políticas de baixo custo, gerando maior desigualdade de atendimento quando considerado que a população atendida por esse tipo de iniciativa é aquela com menor renda familiar e com maior precariedade nas condições de saúde, moradia e saneamento.

Em outra direção, nas últimas décadas, o Ministério de Educação tem publicado uma série de documentos oficiais e reeditado documentos anteriores que reafirmam as concepções de criança cidadã e de Educação Infantil como direito da criança. Esses documentos abordam, em especial, 3 grandes temáticas: propostas curriculares, formação de profissionais e a avaliação da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Em 2006, o documento Política Nacional de Educação Infantil, publicado em 1994, foi reeditado e,para essa nova versão, foram realizados oito seminários regionais em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com o objetivo de contemplar as especificidades de cada região. Esse documento retoma a história da Educação Infantil no Brasil e apresenta às concepções de infância e de Educação Infantil que devem reger as políticas e programas destinados a essa etapa do ensino:

> (...) Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (...) Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser "preparada para". (Brasil, 2006: 8)

Dessa forma, o documento assume a perspectiva dos estudos recentes nas área da Sociologia da Infância, que associam a pouca atenção dada à infância, às visões tradicionais de socialização que consideram a passividade como característica principal da criança nessa fase da vida a qual significaria uma preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, o termo proposto no lugar de "socialização" é a "reprodução interpretativa" que considera o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento e na construção da sociedade:

> "O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a idéia de

> que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais." (Corsaro, 2011: 31-32)

Esse documento também alerta para as diferenças no atendimento quando comparados os atendimentos à faixa etária de 0 a 3 com aquele dirigido às crianças de 4 e 5 anos, bem como quando considera-se a diferença no atendimento dirigido às diversas classes sócio-econômicas:

> "Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto."(Brasil, 2006: 8)

E acrescenta que as diferenças no foco dos dois tipos de atendimento dificultam a integração, numa mesma instituição, as dimensões de cuidado e de educação que devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil:

> "Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de "educação escolar", explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental." (Brasil, 2006:8-9)

Em 2009, o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das criança, publicado em 1995, também foi reeditado (Campos & Rosemberg, 2009), acrescentando-se aos critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas no trabalho direto com as crianças, uma segunda parte, que explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O documento não inclui o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas mas consiste da afirmação de compromissos políticos, de gestão e dos educadores com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Esse documento focaliza o atendimento em creche para crianças menores de 4 anos, embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos. Dessa forma, reafirma os objetivos de educar e cuidar das creches, concebidas como um serviço público que atende aos direitos da família e da criança.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, em 1996, é reafirmado o compromisso do Estado com a educação infantil escolar pública a ser efetivado através do atendimento gratuito em creches às crianças de zero a três anos e pré-escolas de quatro até seis anos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até a idade final prevista, englobando-se, neste sentido, suas características afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Dessa forma, do ponto de vista legal, a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica no Brasil, sob a responsabilidade dos municípios pela oferta desse nível educacional, e com a demanda, do ponto de vista institucional, de transformações estruturais, diretamente ligadas à gestão educacional.

Apesar dessas orientações, as avaliações da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil realizadas em diversos estudos apontam problemas em diferentes dimensões: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (Campos Esposito Bhering, Gimenes & Abuchaim, 2011; Corrêa, 2003).

A lacuna entre as orientações dos documentos oficiais do MEC e os problemas apontados nesses estudos tem sido frequentemente associada, entre outros fatores, às questões relacionadas aos recursos financeiros da Educação Infantil.

A forma de financiamento da Educação no Brasil e, especialmente, da Educação Infantil, sofreu modificações após a Constituição Federal de 1988. Atualmente, a educação básica está descentralizada do ponto de vista financeiro-administrativo. A Constituição Federal de 1988 definiu o percentual mínimo para o financiamento da educação pública de 18% do orçamento da União e 25% dos impostos dos Estados e Municípios. A LDB de 1996 introduziu uma modificação nesses percentuais possibilitando os municípios utilizarem um percentual diferente para a educação determinado pela Lei Orgânica de cada cidade, sendo que deveria ser respeitado o mínimo de 25%. Apesar dessa definição quanto aos percentuais mínimos a serem gastos com a educação básica, não há no texto da Constituição uma determinação de um mínimo que deve ser destinado com as diferentes etapas.

A Constituição também define que os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio, e os municípios no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Aqui também apesar de ser definido que esses entes federados devem cooperar entre si, não há uma maior especificação de como deve ser essa cooperação.

Com a criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 1996, os estados e municípios passaram a receber recursos para a oferta da educação pública de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Esse mecanismo de arrecadação e distribuição de recursos provocou uma tendência nacional de retirada das crianças de 6 anos da Educação Infantil e sua inserção no Ensino Fundamental pelas redes municipais com o objetivo de aumentar os recursos recebidos do FUNDEF. Muitos estudos apontam para o fato de que ao longo da década de 90, a maioria dos municípios priorizou essa etapa do ensino, direcionando esforços e recursos para essa etapa e deixando os investimentos na educação infantil sujeitos à disponibilidade orçamentária (Becker, 2008; Bassi, 2011).

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) que destina recursos para a Educação Básica, com a inclusão da Educação Infantil. Apesar desse fundo ter sido um dos fatores que possibilitou a ampliação da Educação Infantil, o formato adotado na destinação dos recursos provocou perda de recursos pelos pequenos

municípios por serem os que têm maior participação de transferências na receita total. Os municípios de maior porte além de ter maior autonomia e, assim, conseguir a maior parte de sua renda por meio de receitas próprias, também têm as maiores redes escolares e, portanto, um maior coeficiente de repasse do fundo, que é calculado com base no total de matrículas do município.

Dessa forma, apesar dos recursos do FUNDEB destinados à Educação Infantil, a ampliação da oferta de creches permanece ligada à capacidade financeira e de recursos humanos nos municípios o que tem como conseqüência um acesso restrito e uma oferta com precariedade no que diz respeito à qualidade do atendimento. A outra conseqüência é que, muitas vezes, os municípios precisam recorrer a programas e projetos financiados pelo governo federal, estadual, organismos não governamentais ou organismos multilaterais.

Nesse contexto, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância) através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), para financiamento na construção e reparo de creches e escolas de Educação Infantil. Esse programa tem como objetivo de atender as necessidades de melhoria da qualidade e ampliar a oferta de educação pública para crianças de zero a seis anos. Pela recenticidade do programa, ainda há pouco avaliado sobre sua implantação. No entanto, apesar do crescimento desde sua criação, os estudos indicam que os municípios que aderiram ao Proinfância têm grande dificuldade na sua implantação o que parece estar relacionado com as fragilidades na estrutura administrativa na área da educação municipal (Flores & Melo, 2012; Simões & Lins, 2013)

Em 2009, a Emenda Constitucional no. 59 instituiu a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos, devendo essa ser implantada progressivamente 2016. Essa medida também terá como resultado a ampliação da oferta da Educação Infantil inclusive com a implantação naqueles municípios que nunca havia oferecido esse atendimento. No entanto, considerando o que já foi analisado quanto às fragilidades das estruturas municipais de educação, essa medida traz muitas dúvidas em relação à qualidade do atendimento a ser oferecido.

Também em 2009, depois de um processo de discussão do currículo na educação infantil, o MEC, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixa as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentada como o resultado de um processo de estudos e debates sobre o currículo na Educação Infantil. No documento que apresenta as diretrizes (Brasil, 2010), criança é definida como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (p.12).

Ainda em 2009, o MEC publicou Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), com a pretensão de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil mais um instrumento de planejamento, a partir da auto-avaliação do trabalho desenvolvido na escola. Essa concepção de qualidade coloca a avaliação institucional com a participação da comunidade escolar como elemento do planejamento da escola, propondo a avaliação com o foco na instituição e não no desenvolvimento da criança em particular. Essa forma de se fazer a avaliação também rompe com o formato hegemônico de avaliação educacional de larga escala que focaliza resultados e desempenhos, inserindo as instituições em "rankings" que promovem o espírito competitivo entre elas e acabam por estabelecer uma pauta de trabalho nas escolas em função do que vai ser avaliado em detrimento das necessidades das realidades locais. Portanto, o instrumento proposto pelo MEC, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, mostra-se como um avanço na concepção de qualidade, gestão democrática e avaliação.

Desafios para a Educação Infantil na atualidade

Esses documentos são resultantes do debate entre movimentos sociais de defesa da Educação Infantil, proteção da criança, movimentos de mulheres, com a participação da comunidade acadêmica. Todos esses documentos reafirmam o papel da educação infantil no desenvolvimento integral da criança e apontam para a necessidade de um maior investimento na formação de gestores e profissionais dessa etapa de ensino com

conhecimento teórico e atualizado do debate sobre essa temática, aliado às novas formulações que orientem a prática profissional.

No entanto, a análise da situação mostra grande descompasso entre os avanços do ponto de vista conceitual e propositivo e as condições da Educação Infantil no país. Para consolidar os direitos das crianças e ampliar a oferta do atendimento com qualidade, alguns desafios parecem urgente:

a) aumento da articulação entre os setores responsáveis pelas políticas dirigidas a essa faixa etária para que a criança possa ser atendida de forma integral;

b) estudos mais precisos sobre a demanda para a Educação Infantil que subsidiem o planejamento dos sistemas municipais;

c) apoio à gestão dos sistemas municipais de ensino, considerando os graves problemas de estrutura administrativo que enfrentam;

d) o aumento dos recursos para o financiamento da Educação Infantil para possibilitar a ampliação do atendimento com qualidade;

e) valorização dos profissionais da Educação Infantil que envolve remunerações salariais justas, realização de concursos públicos para admisão nos cargos, implantação de planos de cargos e carreira e condições de trabalho adequadas.

As respostas a esses desafios vai determinar os rumos que a Educação Infantil vai tomar e vai revelar as opções de políticas para essa em relação à infância

Referências Bibliográficas:

BASSI, Marcos Edgar. (2010). Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.142, p.116-141.

BEKER, Fernanda da Rosa. (2008). Educação Infantil no Brasil a perspectiva do acesso e do financiamento. *Revista Iberoamericana de Educação*, n.47, p.141-155, 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília, 2006.

BRASIL *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v.14, n. 142, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 9: 217-228, jul./dez. 2011.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 . 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr. 2009.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues & MELLO, Debora Teixeira de. Ampliação do acesso à educação infantil via PROINFÂNCIA: análises de uma política pública em colaboração. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*, 2012.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educação & Sociedade*, vol. 27, n. 96: 797-818, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. *Cadernos de Pesquisas*, vol. 107: 7-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115: 25-63, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiana; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, nº115: 65-100, 2002

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LINS, Danielle Mylene Reis. *Implementação do PROINFÂNCIA nos municípios de Pernambuco*. Anais do XXVI Simpósio Brasleiro de Política e Administração da Educação, 2013.