

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: do contexto latino-americano à realidade brasileira**

Janayna Alves Brejo\*

*Com o avanço das ciências sobre o desenvolvimento infantil, a formação da inteligência, e sobre a construção do conhecimento a partir do nascimento, uma nova luz fez ressaltar a importância dos primeiros seis anos de vida sob o ponto de vista educacional. A educação infantil, já não mais dos 4 aos 6 anos, mas a partir do nascimento, ganhou destaque no mundo todo e também no Brasil. (DIDONET, 2010, p.22).*

### **RESUMO**

*Considerando que a educação infantil vem sendo reconhecida como um nível de ensino de importância fundamental, não somente por sua responsabilidade em proporcionar o desenvolvimento integral da criança, mas também por contribuir para o bom desempenho do aluno nas séries subsequentes, este artigo apresenta um estudo das políticas públicas para a Educação Infantil do contexto latino-americano à realidade brasileira, na busca de fomentar discussões acerca dessa etapa educativa, bem como sobre a formação de seus professores, uma vez que a qualificação docente se torna, então, alvo de diversas políticas educacionais, que incidem diretamente na qualidade do ensino.*

**Palavras-chave:** *Políticas de Educação Infantil. Políticas de Formação de Professores. Formação Inicial e Continuada. Direito à Educação.*

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professora da Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves" FaPP/CBH/UEMG. Assessora Pedagógica da Editora CEDIC - Centro Difusor de Cultura LTDA.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL: del contexto latinoamericano a la realidad brasileña**

### **RESUMEN**

*Considerando que la educación infantil ha sido reconocida como nivel de enseñanza de importancia fundamental, no solamente por su responsabilidad en proporcionar el desarrollo integral del niño, sino también por contribuir para el buen rendimiento del alumno en los cursos posteriores, este artículo presenta un estudio de las políticas públicas para la Educación Infantil del contexto latinoamericano a la realidad brasileña, en la búsqueda de promover debates sobre esta etapa educativa, así como en la formación de sus profesores, ya que la calificación docente se convierte, entonces, en el objeto de diversas políticas educacionales, que influyen directamente en la calidad de la educación.*

182

**Palabras claves:** *Políticas de Educación Infantil. Políticas de Formación de Profesores. Formación Inicial y Permanente. Derecho a la educación.*

## **PUBLIC POLICIES FOR CHILDREN'S EDUCATION: from Latin American context to Brazilian reality**

### **ABSTRACT**

*Children education has been known as a crucial and fundamental level of learning, not only for the responsibility it represents in providing children whole development but also because it contributes to the good performance of the student in the following grades. This article presents a study on public policies for the children education from the Latin American context to the Brazilian reality. It pursues to promote discussions about this education stage, as well as the education of their teachers, as teacher's qualification becomes the*

*goal of several educational policies that incur directly in teaching quality.*

**Keywords:** *Policies for children's education. Policies for teacher's education. Initial and continuing education. Right to education.*

## **1 INICIANDO A CONVERSA**

O presente capítulo é fruto de um movimento de análise das políticas públicas educacionais para a educação infantil no que se refere ao reconhecimento da educação na primeira infância como um direito da criança e dever do poder público, sendo delegada às escolas e seus professores a função de desenvolver, complementando a ação da família, as potencialidades do aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Deste modo, este estudo está direcionado, primeiramente, à educação infantil no âmbito latino-americano, em que se trabalha questões relacionadas à concepção de criança e infância, ao direito à educação e à escolaridade obrigatória. Em seguida, demonstram-se as características e a estrutura da educação infantil no Brasil, na tentativa de compreender a finalidade desse nível educativo, seus propósitos políticos e pedagógicos, bem como seus delineamentos curriculares.

Por fim, cientes de que a formação dos professores da educação infantil tem sido uma preocupação constante por parte dos sistemas educacionais, de estudiosos da área e até mesmo de pessoas leigas, preocupadas com a qualidade do atendimento educacional nessa etapa educativa, sinalizam-se alguns aspectos referentes à formação inicial dos educadores, abordando, ainda, as especificidades da docência na educação infantil.

Dito isto, o intuito foi realizar um movimento aprofundado de análise, a partir de uma visão macro das políticas educacionais nacionais

para a primeira infância, uma vez que se partiu da perspectiva latino-americana, para depois contextualizar a realidade da educação infantil e da formação de seus professores no Brasil, na busca de compreender o papel do Estado na formulação e implementação dessas políticas.

## **2 A PRIMEIRA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA**

A primeira infância<sup>1</sup>, faixa etária que se inicia desde o nascimento até os seis anos de idade, tem sido o centro de atenção por parte das agendas governamentais latino-americanas, das agências de cooperação, dos organismos internacionais e da sociedade civil, nos últimos vinte anos. Mais precisamente, a partir dos anos de 1990, quando a Convenção sobre os Direitos da Criança (de 20 de novembro de 1989) adotada pelas Nações Unidas tornou-se lei internacional, uma vez que o documento estabelece os direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais de todas as crianças.

Ao lado da Convenção, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, também representou um marco na história da educação na América Latina, por ter reiterado que a educação é um direito de todos e principalmente por ter assumido o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas: crianças, jovens e adultos.

---

1 - De acordo com o texto "Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI": "En la mayor parte de los casos, la primera infancia está integrada por la población menor de 6 años [...]" Romero (2009, p.40). / "Políticas de primeira infância em Ibero-américa: avanços e desafios no século XXI": Na maior parte dos casos, a primeira infância está integrada pela população menor de 6 anos [...]" (Tradução da autora).

Dez anos após a Conferência, o Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal, 2000) reafirmou a preocupação com a promoção da educação para todos, desde a primeira infância, estabelecendo metas que devem ser cumpridas, até o ano de 2015, pelos governos nacionais, no que se refere a garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade.

Tais acontecimentos contribuíram para que o poder público ampliasse seu interesse pelas crianças de zero a seis anos, principalmente porque

La primera infancia remite a un período muy particular. Se trata de un momento de especial vulnerabilidad y, a la vez, es el tiempo en el cual se crean las bases para el desarrollo físico, mental y emocional futuro. Por esta razón, el cuidado y la atención prodigados durante este período tienen una importancia vital. Estos cuidados tempranos repercuten en la evolución del niño, en su capacidad de aprender y de regular sus emociones<sup>2</sup> (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI, 2009, p.12).

185

Nesse sentido, a primeira infância passou a ser reconhecida como uma etapa de grande importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, físicas e sociais da criança, tornando-se alvo de políticas socioeducativas, sobretudo na América Latina, onde, conforme os estudos do Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), da IIEP-UNESCO Buenos Aires, e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a

---

2 - A Primeira Infância refere-se a um período muito particular. Trata de um momento de especial vulnerabilidade, e, ao mesmo tempo, é o momento no qual se criam as bases para o desenvolvimento físico, mental e emocional futuro. Por esta razão, o cuidado e a atenção em abundância durante este período tem uma importância vital. Estes cuidados antecipados auxiliam na evolução da criança, em sua capacidade de aprender e de administrar suas emoções. Organização dos Estados Ibero-americanos. (Tradução da autora).

Ciência e a Cultura (OEI) (2009)<sup>3</sup>, nascem diariamente cerca de trinta mil crianças. Daí o interesse dos organismos internacionais em desenvolver políticas que contemplem os seis primeiros anos de vida da criança em países emergentes, como os latino-americanos, principalmente porque utilizam do argumento de que é preciso investir no período em que as crianças são mais vulneráveis e estão desenvolvendo suas capacidades de aprendizado.

De acordo com Lázaro (2010), foi a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) que teve início o período das reformas educacionais na América Latina, impulsionando os governos dos países e as organizações multilaterais a depositarem maior interesse pelos problemas da primeira infância. Mesmo porque, a educação inicial é a etapa escolar que apresenta mais desigualdade, tanto no acesso como na qualidade da educação, por ter sido pouco priorizada nas políticas públicas dos países latino-americanos, cujas ações governamentais estiveram concentradas na “[...] reducción del analfabetismo y el incremento de las tasas de escolarización en el nivel de primaria”<sup>4</sup> (LÁZARO, 2010, p.252) e deixaram de lado a formulação e a implementação de políticas para a educação infantil.

Esse contexto propiciou a promulgação das leis de proteção à infância e adolescência na América Latina, que, influenciados pela CDC, reconheceram “[...] las responsabilidades del Estado, de la sociedad y de la familia en políticas encaminadas a atender las necesidades de

---

3 - As siglas significam respectivamente: Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina; Instituto Internacional de Planejamento da Educação-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, sede de Buenos Aires e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

4 - “[...] na redução do analfabetismo e no aumento das taxas de escolarização do nível primário”. (Tradução da autora).

la población infantil más vulnerable”<sup>5</sup> (DÁVILA; NAYA; LAUZURIKA, 2010, p.201).

Assim, países como Brasil, Bolívia, Costa Rica, Honduras, Nicarágua e Panamá tiveram suas leis de proteção sancionadas entre os anos de 1990 e 1999; enquanto a Argentina, a Colômbia, El Salvador, o Equador, a Guatemala, o México, o Paraguai, o Peru, a República Dominicana, o Uruguai e a Venezuela, entre os anos 2000 e 2009 (DÁVILA; NAYA; LAUZURIKA, 2010).

No Brasil, a lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente foi promulgada no ano de 1990, com o título Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.8.069). A medida legal “[...] foca realmente a criança e o adolescente e não o modelo familiar, como era observado nas políticas sociais implantadas anteriormente, reafirmando princípios de direitos destacados pela Constituição” (BREJO, 2007, p.54), bem como apresenta um capítulo específico que trata do direito à educação, o qual assinala que é dever do Estado atender às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Já na Argentina, por exemplo, a Lei de “Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes” (Lei n. 26.061) foi promulgada em 2005, destacando, em seu artigo 15, a educação como responsabilidade do Estado, no qual enfatiza que

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de

---

5 - “[...] as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família nas políticas encaminhadas a atender as necessidades da população infantil mais vulnerável”. (Tradução da autora).

sus competencias individuales[...].<sup>6</sup> (ARGENTINA, 2005).

Entretanto, não se refere à educação inicial de forma explícita, como o texto do ECA no Brasil, deixando subentendido que, ao tratar do tema educação, já está englobando todos os níveis de ensino que contemplam a faixa etária até os dezoito anos.

Cerca de vinte anos após a CDC, o documento Panorama Social da América Latina (2010), elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), aponta que muitas mudanças estão ocorrendo no campo da educação infantil, uma vez que esta etapa de ensino tem conquistado, cada vez mais, um lugar de destaque na agenda dos países latino-americanos

[...] dada a evidência do seu impacto positivo nas trajetórias ao longo dos ciclos posteriores. [E], ainda que as desigualdades socioeconômicas não pareçam muito relevantes na assistência ao final do ciclo pré-escolar (3 a 5 anos), existe alguma evidência proveniente das pesquisas de domicílios de que as desigualdades são mais amplas em menores idades. (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 2010, p.25).

188

Com isso, garantir a frequência das crianças pequenas na educação inicial passou a ser de interesse tanto dos governos como dos organismos internacionais, na medida em que o objetivo principal é diminuir a pobreza e a desigualdade do acesso à educação, sobretudo porque “[...] en América Latina, nacen anualmente 11 millones de niños; [y] cerca de 400 mil mueren antes de cumplir los 5 años de

---

6 - As meninas, meninos e adolescentes têm direitos à educação pública e gratuita, atendendo ao seu desenvolvimento integral, sua preparação para o exercício da cidadania, sua formação para a convivência democrática e o trabalho, respeitando sua identidade cultural e língua de origem, sua liberdade de criação e o desenvolvimento máximo das suas competências individuais [...]. (Tradução da autora).

edad”<sup>77</sup> (SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA; IIEP-UNESCO; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p.53).

### **3 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA**

Considera-se menor, na América Latina, a faixa etária que compreende desde o nascimento até os dezoito anos de idade. Esta definição tornou-se predominante nos países latino-americanos, a fim de respeitar: o que foi acordado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que afirma: “criança é todo o ser humano menor de 18 anos” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2004, p.6); bem como as determinações jurídicas presentes nas leis e/ou códigos de proteção à infância e adolescência dos países, embora sejam diferentes as denominações, de acordo com a faixa etária, sendo categorizadas como: criança, jovem ou adolescente.

189

Segundo os estudos de Dávila, Naya, e Lauzurika (2010), quase todas as leis de proteção à infância marcam um limite de idade, ou seja, utiliza-se o termo criança para aquelas até os doze anos e, introduz-se a categoria jovem ou adolescente, para aqueles entre doze e dezoito anos de idade. Entretanto, existem algumas diferenças entre as leis e códigos de proteção, da América Latina, no que se refere ao início e término da infância, isto é, a partir de que momento da vida entende-se a criança como um sujeito de direitos e deveres e em que idade passa a ser considerada jovem ou adolescente.

Deste modo, países como: Argentina, Bolívia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala e Panamá consideram como sendo criança desde a concepção; outros, como Colômbia, Honduras, Peru e República Dominicana, somente a partir do nascimento; e há ainda aqueles que

---

7 - “[...] na América Latina nascem 11 milhões de crianças anualmente; [e] cerca de 400 mil morrem antes de completar os 5 anos de idade”. (Tradução da autora).

não especificam o início, como Brasil<sup>8</sup>, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Venezuela (SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA; IPE-UNESCO; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009).

O mesmo ocorre com a finalização da infância, que termina aos onze anos no Equador; aos doze anos na Bolívia, no Brasil, na Colômbia, na Costa Rica, em El Salvador, no México, na Nicarágua, no Peru, na República Dominicana, na Venezuela e em Honduras (até doze anos para os meninos e quatorze para as meninas); aos treze anos no Panamá, no Paraguai e no Uruguai; e, aos quatorze anos na Argentina<sup>9</sup>. (SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA; IPE-UNESCO; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009).

190

Deste modo, apesar de os países latino-americanos possuírem um limite legal comum, em que o início da adolescência varia entre os onze e quatorze anos, conforme a legislação vigente em cada região e ainda um consenso com relação à maioridade que ocorre após os dezoito anos de idade, é preciso considerar que a

[...] elección de una definición de "niño" implica, claramente, una declaración de orden político de los Estados en sus leyes, ya que en esa elección se encuentra comprendido el debate sobre el inicio de la vida, un tema extremadamente

---

8 - No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu artigo 2º, concebe como criança "[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

9 - Na Argentina, a idade de finalização da infância não está descrita na Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes (Lei n. 26.061/2005), mas no "Código Civil da Nação Argentina" (Lei n.340) que determina, no seu artigo 127, que: "Son menores impúberes los que aún no tuvieren la edad de CATORCE (14) años cumplidos [...]". / São crianças os que ainda não tiverem a idade de quatorze (14) anos completos [...]. (Tradução da autora).

sensible [...] <sup>10</sup> (*SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA*; IIPE-UNESCO; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 79).

Nesse sentido, é relevante assinalar que a concepção de criança e infância vai além do estabelecimento da faixa etária que a envolve, uma vez que a partir da ratificação da CDC pelos países da América Latina, ela passou a ser concebida, pelo texto da lei, como sujeito de direitos, em que cabe ao poder público atender suas necessidades referentes à educação, cuidado, saúde e proteção, com vistas a proporcionar seu bem-estar. Mesmo porque a criança

Caracteriza-se como um ser humano em fase de crescimento, dotado de inteligência, capacidades, limites e, principalmente, que possui suas especificidades particulares, pois é um ser singular, social e histórico, que sofre influências do meio social em que vive, mas que também o influencia (BREJO, 2007, p.157).

191

Por isso, a primeira infância representa muito mais que o período de vida compreendido entre zero e seis anos de idade, na medida em que corresponde ao momento em que a criança passa por diferentes processos de interação social e amadurecimento, bem como estabelece as bases cognitivas e emocionais que a acompanharão no decorrer de seu desenvolvimento.

Daí a importância de os governos nacionais assumirem suas responsabilidades no que se refere a oferecer instituições de ensino que atendam às necessidades básicas da infância, contribuindo para a sua aprendizagem e maturação.

---

10 - [...] eleição de uma definição de “criança” implica, claramente, uma declaração de ordem política dos estados em suas leis, já que nessa eleição encontra-se compreendido o debate sobre o início da vida, um tema extremamente sensível [...]. (Tradução da autora).

## **4 DO DIREITO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA À ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

O reconhecimento da educação como um direito e dever do poder público perpassa uma série de questões, que precisam ser analisadas com bastante cautela. Principalmente porque oferecer educação gratuita à faixa etária cujo ensino é obrigatório, de acordo com a legislação educacional de cada país, significa que esse direito não está sendo usufruído por todas as pessoas, uma vez que os governos empenham-se em oferecer vagas suficientes apenas para os níveis em que existe obrigatoriedade, deixando para segundo plano os níveis que são facultativos.

192

No que se refere à educação infantil, podemos afirmar que o direito à educação deixa de contemplar muitas crianças, que acabam ficando à margem dos sistemas educativos, devido à postura dos governos latino-americanos, que somente começaram a depositar esforços para implantar progressivamente a educação obrigatória a partir da primeira infância, em meados dos anos de 1990.

No entanto, ao concebermos a educação como a melhor maneira de humanizar “[...] os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (DIAS, 2007, p. 441), na medida em que é um direito intransferível, indispensável e permanente, que deve ser oferecido a qualquer indivíduo.

Desse ponto de vista, a análise do conceito de direito à educação passa a estar intimamente ligada à questão da educação obrigatória e, envolve “[...] necessariamente, a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa [...]” (DIAS, 2007, p. 441).

Para tanto, ao incorporar esse princípio de direito à educação, duas constatações podem ser realizadas: A primeira é que o direito torna-se totalmente abstrato,<sup>11</sup> quando é determinado pela lei e o indivíduo não desfruta deste por uma série de motivos, como, por exemplo, a ausência de vagas nas escolas ou o difícil acesso de deslocamento aliado à falta de condições materiais. A segunda é que o direito à educação caracteriza-se como concreto, quando os alunos estão matriculados em uma instituição de ensino e recebem atendimento educacional que ofereça oportunidade de desenvolvimento intelectual, físico e social.

Assim, o gozo do direito concreto à educação encontra-se vinculado à obrigatoriedade do ensino, pois, sendo a educação obrigatória, o poder público tem a responsabilidade de disponibilizar vagas suficientes para todas as crianças.

Deste modo, trabalha-se aqui com as categorias do direito abstrato e do direito concreto à educação, não no sentido de ordem jurídica, que se desmembra em direito penal, administrativo, civil, comercial, entre outros, mas, sim, no sentido de ilustrar que o direito é abstrato: quando as medidas legais, mesmo afirmando que direito à educação é para todos, deixam de atender muitas crianças em seus sistemas educacionais. Por outro lado, o direito é concreto na medida em que as crianças fazem jus a esse direito educacional, frequentando a escola.

Com efeito, cabe reiterar que o direito concreto à educação para o campo da primeira infância perpassa também

[...] a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao

---

11 - Os termos: direito abstrato e direito concreto fundamentam-se em conclusões realizadas pela autora.

desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento (CAMPOS, 2010, p.13-14).

Portanto, ao idealizar esses princípios que envolvem o direito à educação, destaca-se, ainda, que, para alcançá-los, é preciso investimento na formação inicial e continuada dos professores que lidam com essa faixa etária, bem como em sua valorização salarial, pois são fatores decisivos para a conquista da qualidade<sup>12</sup> do ensino.

Desta maneira, após situar a questão do direito à educação, faz-se necessário aprofundar no conceito de educação obrigatória, que, sendo determinada por uma imposição legal, leva os governos a estabelecerem a organização, a estrutura e o funcionamento da educação em seu país (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000), estando normalmente relacionadas a prioridades políticas como:

El acceso universal, la permanencia, la democratización de la enseñanza y el abandono escolar. El analfabetismo. El bilingüismo. El aislamiento geográfico y cultural. La elevación de los niveles de rendimiento. La incorporación de nuevas destrezas, valores contenidos y aprendizajes específicos relacionados con determinados grupos de edades y con los avances tecnológicos y científicos. La disminución de los índices de repetición. El control del abandono escolar. La preparación técnica de jóvenes para la inserción en el mundo del trabajo, como también para su acreditación para el empleo. La educación de adultos. Las necesidades y prioridades para el desarrollo del país. El paro y el empleo. La secuencia lógica y la articulación entre niveles de enseñanza dentro el sistema educativo. La necesidad de extender el período temporal de lo

194

---

12 - Ao falarmos em qualidade da educação, estamos assumindo a definição descrita por Dias (2007, p.451), que significa "[...] o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. [passando] necessariamente, pelo investimento em infraestrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores".

que se comprende por obligatoria para adecuarlo a las necesidades de organización y funcionamiento del propio sistema, y ajustarlo a las relaciones entre oferta y demanda. Las necesidades de integración del país y su sistema educativo al contexto global internacional<sup>13</sup>(AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000, p.15-16).

A partir do exposto, pode-se inferir que dentre as prioridades políticas, que foram levadas em consideração pelos governos da América Latina para que tivesse início o processo de obrigatoriedade para o nível inicial, estão: a incorporação de novas habilidades, valores e conteúdos de aprendizagem específicos, relacionados com determinados grupos de idade e os avanços científicos e tecnológicos; a diminuição nas taxas de repetência aliada à necessidade de elevar as taxas de desempenho nos níveis de ensino subsequentes; a sequência lógica e a relação entre as etapas de ensino no sistema educativo e a necessária integração dos países e seus sistemas de ensino ao contexto internacional global (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000).

195

Mesmo porque, a importância de a criança frequentar a escola, a partir de seus primeiros anos de vida, tem sido comprovada por diversos estudos, que asseguram que a educação na primeira infância “[...] tiende a mejorar la preparación de los niños para la

---

13 - O acesso universal, a permanência, a democratização do ensino e o abandono escolar. O analfabetismo. O bilinguismo. O isolamento geográfico e cultural. A elevação dos níveis de rendimento. A incorporação de novas habilidades, valores e conteúdos de aprendizagem específicos relacionados com determinados grupos de idade e com os avanços tecnológicos e científicos. A diminuição dos índices de repetência. O controle do abandono escolar. A preparação técnica de jovens para a inserção no mundo do trabalho, como também para a sua aceitação para o emprego. A educação de adultos. As necessidades e prioridades para o desenvolvimento do país. O desemprego e o emprego. A sequência lógica e a articulação entre níveis de ensino dentro o sistema educativo. A necessidade de estender o período transitório do que se compreende por obrigatório para adequá-lo às necessidades de organização e funcionamento do próprio sistema, e ajustá-lo às relações entre oferta e demanda. As necessidades de integração do país e seu sistema educativo ao contexto global internacional. (Tradução da autora).

educación primaria, resultando en un mejor rendimiento académico en educación primaria, y en algunos casos secundaria [...]”<sup>14</sup> (VEGAS et al., 2006, p.1), bem como incentivada por organismos internacionais que desenvolvem “[...] argumentos para sensibilizar [los países] sobre la necesidad de mayor inversión y más focalización en este grupo etario”<sup>15</sup>(ROMERO, 2009, p.40). São impulsionados, assim, os governos latino-americanos, a buscarem alternativas para a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil, uma vez que “[...] ampliar o acesso à educação pré-escolar pode melhorar tanto o desempenho geral como a equidade, reduzindo disparidades socioeconômicas entre os estudantes [...]” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2011, p.4).

196

Nesse sentido, a primeira iniciativa do poder público para a efetivação do ensino obrigatório, desde a educação inicial, foi a promulgação de leis educacionais nacionais que determinaram a universalização<sup>16</sup> de, pelo menos, o último ano desse nível de ensino, que corresponde à idade de cinco anos, na maioria dos países da América Latina. Deste modo, a educação obrigatória está presente em doze países latino-americanos, como podemos verificar no quadro a seguir.

---

14 - “[...] tende a melhorar a preparação das crianças para a educação primária, resultando em um melhor desempenho acadêmico na educação primária, e em alguns casos na secundária [...]” (Tradução da autora).

15 - “[...] argumentos para sensibilizar [os países] sobre a necessidade de maior investimento e mais focalização neste grupo etário”. (Tradução da autora).

16 - Assim como Dias (2007, p. 449), entendemos que a universalização do ensino representa “[...] o mecanismo mediante o qual é possível garantir a igualdade de acesso à escola. Na educação formal, universalização, obrigatoriedade e gratuidade formam parte de um único processo. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que asseguram o direito do homem à educação”.

**Quadro 1** – Países da América Latina que estabeleceram Educação Obrigatória para o Nível Inicial

<b>País</b>	<b>Lei e ano de sua promulgação</b>	<b>Idade a qual se inicia a obrigatoriedade</b>	<b>Idade que compreende o nível inicial e sua denominação</b>
Argentina	Lei Federal de Educação - 1993	5	45 dias a 5 anos – Educação Inicial
Brasil	Emenda Constitucional nº 59 – 2009 e Lei nº 12.796 - 2013	4	0 a 5 anos – Educação Infantil
Colômbia	Lei Geral de Educação - 1994	5	0 a 5 anos – Educação Pré-escolar
Costa Rica	Lei Fundamental de Educação -1997	4	0 a 6 anos – Educação Pré-escolar
El Salvador	Lei Geral de Educação - 1990	4	0 a 6 anos - Educação Inicial
México	Lei Geral de Educação - 1993	5	0 a 5 anos - Educação Inicial
Panamá	Lei Orgânica de Educação - 1995	4	0 a 5 anos - Educação Pré-escolar
Paraguai	Lei Geral de Educação - 1998	5	0 a 5 anos Educação Inicial e Pré-escolar
Peru	Lei Geral de Educação - 2003	3	0 a 5 anos - Educação Inicial
República Dominicana	Lei Geral de Educação - 1996	5	0 a 6 anos- Educação Inicial
Uruguai	Lei de Educação - 2008	4	0 a 5 anos - Educação na Primeira Infância e Inicial

Venezuela	Lei Orgânica de Educação- 1999	5	0 a 5 anos – Educação Pré-escolar
-----------	--------------------------------	---	-----------------------------------

**Fonte: LÁZARO, 2010, p. 258; SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA; IPE-UNESCO; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 142. (Elaborado pela autora).**

Como se pode observar, o Quadro 1 indica que, em seis países da América Latina, a educação obrigatória tem início aos cinco anos de idade, estando, entre eles, a Argentina, a Colômbia, o México, o Paraguai, a República Dominicana e a Venezuela. Já no Brasil, na Costa, em El Salvador, no Panamá e no Uruguai inicia-se aos quatro anos de idade e somente no Peru aos três anos de idade.

No entanto, apesar da importância das leis gerais da educação terem estabelecido a obrigatoriedade do ensino na educação inicial, em pelo menos um ano, cabe considerar que nem sempre as intencionalidades expressas na legislação são realmente efetivadas na prática. No Brasil, por exemplo, os municípios terão até o ano de 2016 para adequarem-se à lei, enquanto que na Argentina, por exemplo, a universalização do ensino aos cinco anos de idade já é uma realidade.

No que concerne à denominação utilizada pelos países para o nível inicial, verifica-se que grande parte dos países faz uso do termo educação inicial ou educação pré-escolar, e somente no Brasil é chamado de educação infantil.

A esse respeito, Didonet (2010) esclarece que a terminologia adotada em nosso país não é adequada, tendo em vista que

“Infantil” provém de in-fans. “Infante” é o que não fala (in: “não”; fans: da raiz latina fari, “falar”)<sup>17</sup>. Etimologicamente, “infantil” seria o período da vida caracterizado pela ausência da fala. O termo mudou de significado ao longo do

tempo, mas não deixa de aludir a uma concepção ultrapassada da criança como um ser que nasce desprovido de tudo aquilo que caracteriza o adulto: não sabe expressar o que quer, não sabe fazer as coisas, incompetente, insegura, imatura, incapaz, em tudo e para tudo dependente do adulto. Ou seja, uma soma de in, de “nãos”, de ausências. (DIDONET, 2010, p.24).

Ocorre que a nomenclatura educação infantil não condiz com a concepção de criança, que já nasce dotada de inúmeras potencialidades que precisam ser despertadas e/ou trabalhadas no ambiente escolar. Ao contrário, nega suas capacidades como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

Nota-se ainda, no Quadro 1, que as leis nacionais de educação que determinaram a obrigatoriedade, na maioria dos países latino-americanos, provêm da década de 1990, com exceção de Brasil (2009), Peru (2003) e Uruguai (2008). Fato este que confirma a influência da CDC (1989), que se caracterizou como a mola propulsora, isto é, como a responsável por muitas mudanças ocorridas no espaço da primeira infância, haja vista que uma série de medidas legais foram promulgadas, tendo por meta o alcance da universalidade na educação inicial.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a obrigatoriedade na educação infantil, a partir dos três, quatro ou cinco anos de idade, de acordo com a legislação vigente em cada país da América Latina, tenha se configurado como um grande avanço, esta também desencadeou um processo nevrálgico para a faixa etária em que educação obrigatória ainda não é uma realidade. Pois, a maioria dos governos desses países tornou-se incapaz de atender grande parte da população compreendida entre zero e três anos, uma vez que privilegiam a demanda de crianças maiores, em que há a obrigatoriedade.

Esse processo culminou na chamada “segmentação da educação infantil”<sup>17</sup>, consequência da implantação da obrigatoriedade do ensino nos anos finais da educação inicial, que tem provocado uma cisão entre creche e pré-escola, no sentido de reforçar “[...] dualidades históricas que tendem a priorizar a educação das crianças em idades mais próximas da escolarização, em detrimento daquelas com menos de três anos de idade” (CAMPOS, 2009, p.3). Por essas razões, a universalidade do ensino para crianças menores de três anos ainda parece distante, permanecendo no plano do direito abstrato, tendo em vista que, embora possuam o direito à educação, não fazem uso deste.

200

No entanto, é oportuno utilizar a analogia do “barco a vapor”<sup>18</sup> que, para locomover-se, necessita antes esquentar os motores para posteriormente andar e chegar ao seu destino. O mesmo ocorre com a educação infantil que, nesse caso, é o barco e seus motores em processo de aquecimento a obrigatoriedade do ensino *nas idades finais* dessa etapa educativa. Neste sentido, é preciso percorrer um longo caminho permeado de dúvidas e incertezas durante a implementação da obrigatoriedade até que se consiga, efetivamente, universalizar a educação inicial.

É bem verdade que não se pode obrigar crianças pequeninas de zero, um, dois, três anos a frequentarem a escola, uma vez que elas possuem o direito e não a obrigação de participarem das instituições de ensino. Tal obrigação pertence ao Estado, que deve oferecer vagas suficientes, atendendo a esse direito (DIDONET, 2006).

---

17 - Termo utilizado por Roselane Fátima Campos, pesquisadora sobre educação infantil na América Latina e professora da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC).

18 - Analogia criada pela autora por acreditar que a obrigatoriedade do ensino na educação infantil seja a maneira pela qual se alcançará, paulatinamente, a universalização.

Em linhas gerais, espera-se que a obrigatoriedade do ensino para a primeira infância, nos países da América Latina, contribua para o alcance da universalidade, bem como que seja capaz de ir além da categoria do direito abstrato, constituindo-se como direito concreto, a partir de ações coerentes e responsáveis, mesmo porque

El carácter de obligatoriedad de un servicio educativo, establecido a partir de la mayoría de las leyes de educación, constituye uno de los elementos claves en el proceso de consolidación de la ampliación de la cobertura de dicho servicio y plantea un claro desafío que compromete severamente la responsabilidad del Estado como garante de los derechos y de las condiciones de posibilidad de tal servicio educativo<sup>19</sup> (*SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA*; IPE-UNESCO; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p.141).

201

## **5 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: definição, finalidade e propósito político/pedagógico**

No Brasil, a educação infantil conforme a LDB (Lei n. 9.394/96) é concebida como a primeira etapa da educação básica e destina-se a atender crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, em instituições educacionais públicas ou privadas, específicas para duas faixas etárias: em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Sua finalidade é proporcionar o desenvolvimento integral da primeira infância, em seus aspectos físico, psicológico,

---

19 - O caráter de obrigatoriedade de um serviço educativo, estabelecido a partir da maioria das leis de educação, constitui um dos elementos chaves no processo de consolidação da ampliação da cobertura desse serviço e planta um claro desafio que compromete severamente a responsabilidade do Estado como financiador dos direitos e das condições de possibilidade de tal serviço educativo. (Tradução da autora).

intelectual e social, na busca de complementar as experiências educacionais adquiridas, na família e na comunidade.

Desse modo, a criança configura-se como o centro do processo educativo, no qual o propósito pedagógico para este nível de ensino é estimular o desenvolvimento integral a partir das funções cuidar e educar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – volume 1:

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 básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [Enquanto o] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [Pois] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde [...] (BRASIL, 1998, p.23-24).

202

Dentro dessa perspectiva, é função dos estabelecimentos educacionais, que oferecem a educação infantil, relacionarem de maneira indissociável e integrada o cuidado e a educação em suas práticas pedagógicas, com vistas a assegurar que todos os aspectos, sejam eles cognitivos, físicos, emocionais, sejam sociais, possam ser trabalhados de forma adequada e equilibrada junto às crianças de zero a cinco anos de idade.

Com efeito, foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que ocorreu o reconhecimento da educação infantil enquanto nível de ensino, com caráter

essencialmente pedagógico, em consequência da incorporação das creches aos sistemas educacionais, uma vez que antes, pertenciam ao campo da assistência social.

Porém, é somente com LDB (Lei n.9.394/96), momento em que educação infantil passa a constituir-se como a primeira etapa da educação básica, que a creche ganha destaque e deixa de ser vista exclusivamente como “guardaria de crianças”.

No entanto, mesmo tendo a LDB determinado um prazo de três anos, a contar da data de sua publicação, para que as creches e pré-escolas fossem totalmente integradas aos sistemas de ensino, o que significaria até o final de 1999, observa-se que tal fato ainda não é uma realidade, pois

[...] sob a pressão da demanda, o atendimento à população infantil nas últimas décadas ampliou-se de forma desorganizada, com a criação de instituições “fora” do sistema de ensino público, especialmente em instituições filantrópicas e conveniadas (art. 213 da CF/88), e, ainda, mediante a implantação de “modelos alternativos”, sob critérios de qualidade relativos à infraestrutura, a recursos humanos e a escolaridade, totalmente passivos de questionamentos (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p.106-107).

203

Deste modo, embora considerando os avanços conquistados com a promulgação das medidas legais, que estabeleceram os direitos educacionais da primeira infância, ainda que presentes na lei, tais direitos não tem sido atendidos em sua totalidade.

De fato, ao permitir que a educação infantil fosse oferecida em creches, ou “entidades equivalentes” (artigo 30 da LDB), a legislação deu margem para a criação de instituições de baixo custo, direcionadas ao atendimento da faixa etária de zero a três anos, das quais fazem uso, principalmente, as famílias mais pobres.

E, estando a educação infantil sob a responsabilidade dos municípios, muitos deles optam por dividir sua demanda, sobretudo as crianças de zero a três anos, entre as entidades conveniadas, tais como instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais, atitude esta que leva a “[...] segmentação na gestão da Educação Infantil: atendimento público para as idades acima de três anos de idade e atendimento privado através de organizações da sociedade civil [...]” (CAMPOS, 2009, p.11), para as crianças menores.

Essa crescente privatização da creche e em alguns casos, até mesmo da pré-escola, em que ambas passam a ser administradas por entidades privadas, muitas vezes, com pouca infraestrutura e com profissionais sem a formação específica, tem como consequência a baixa qualidade do ensino, devido à precarização do trabalho docente atrelado a ambientes desfavoráveis a aprendizagem infantil.

204

No que se refere à educação obrigatória, tal iniciativa é recente no campo da educação infantil, haja vista que foi instituída a partir da idade pré-escolar até o final do ensino médio, ou seja, dos quatro aos dezessete anos de idade, por meio da Emenda Constitucional nº 59, apenas em 11 de novembro de 2009.

Do mesmo modo, somente quase quatro anos depois, com a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, é que a mudança feita na Constituição pela EC n.º 59/2009 é oficializada, alterando e acrescentado dispositivos ao texto da LDB/1996, no que se refere à ampliação da educação básica de nove para quatorze anos, bem como a respeito da formação dos professores.

Entretanto, tais legislações ainda são motivo de muita polêmica, pois

[...] apesar de sua importância, foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. De certa forma, essa medida já estava anunciada em metas definidas por

uma mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional no País. Essa novidade foi adotada na esteira da anterior, configurando uma verdadeira cascata de mudanças que incidiram sobre a gestão municipal da educação nesta primeira década do século (CAMPOS, 2010, p.11).

Ocorre que, diante desse histórico, a determinação da educação obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade tem sido atrelada a diversas preocupações, como: a relação entre a obrigatoriedade de oferta e de matrícula, em que, segundo a lei, os pais ficam obrigados a matricularem seus filhos, sem opção de escolha<sup>20</sup>; a incerteza de que esta seja alcançada mediante um ensino de baixa qualidade, com salas de aula com um número excessivo de alunos e ainda, a dúvida quanto à transferência de crianças, cada vez menores, para as etapas de ensino subsequentes, desrespeitando assim, as especificidades da infância.

205

Em meio a essas tensões, não se pode desconsiderar que as mudanças trazidas pela EC n.º 59/2009, reafirmada pela Lei nº 12.796/2013, configuraram-se como iniciativas necessárias para o alcance de uma futura universalização na pré-escola em nosso país. Embora estejamos conscientes das adversidades que a obrigatoriedade poderá trazer para a educação infantil durante a progressiva implementação da legislação, que determinou o ano de 2016 como o prazo máximo para que o poder público possa adequar seus sistemas de ensino.

---

20 - A esse respeito, em entrevista concedida à Revista Educação nº 171, de julho de 2011, a coordenadora geral de educação infantil do Ministério da Educação, Rita de Cássia Coelho, garantiu que “Não estão previstas penalidades para os pais que não matricularem seus filhos, já que o Código Civil não foi alterado. Não iríamos penalizar uma criança que já foi penalizada. A motivação da obrigatoriedade é pela busca de igualdade de oportunidades”. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/171/bem-na-foto-234969-1.asp> > Acesso em: 23 mar. 2014.

No decorrer desse percurso, sabe-se que a educação infantil poderá deparar-se, de um lado, com um “forte desestímulo à oferta de vagas em creches” (CAMPOS, 2010, p.12), por parte dos municípios, que podem vir a privilegiar o atendimento às crianças de quatro e cinco anos e, de outro, com um grande comprometimento na formação dos professores, uma vez que a população de zero a três anos tem sido entregue a entidades “sem fins lucrativos”, muitas vezes com um corpo docente desprovido dos conhecimentos necessários para o trabalho com a primeira infância.

Apesar disso, acredita-se que tais problemas precisam ser enfrentados, mesmo porque, esse é um momento de construção, em que as medidas legais representam o primeiro de muitos outros passos para que o acesso à educação seja realmente usufruído por todas as crianças.

206

Por outro lado, não se pode esquecer que o governo brasileiro fica obrigado a oferecer educação pública e gratuita para a faixa etária, na qual o ensino é obrigatório. Para tanto, as crianças menores (de zero a três anos) acabam sofrendo o revés dessa obrigatoriedade, uma vez que os municípios preocupam-se, primeiramente, em fornecer escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Novamente, defronta-se com os princípios do direito à educação, que se dividem em concreto e abstrato. Configurando-se como concreto para as crianças da pré-escola e como abstrato para aquelas de idade inferior.

## **6 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A organização da educação infantil no Brasil está dividida em duas etapas: em creche para crianças de zero a três anos, e pré-escolas para as de quatro e cinco anos, como pode-se verificar no quadro a seguir.

## Quadro 2 – Estrutura da Educação Infantil no Brasil

EDUCAÇÃO		BRASIL
Obrigatória	Idade	Nomenclatura
	4 e 5 anos	Pré-Escola
<b>Não Obrigatória</b>	0 a 3 anos	Creche

**Fonte: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. (Elaborado pela autora).**

Com relação à educação obrigatória, sua duração é de dois anos e tem início aos quatro anos de idade. Deste modo, é destinada às crianças maiores, ou seja, de quatro e cinco anos que se encontram na pré-escola.

Quanto ao nome recebido por esse nível educativo, que é chamado de educação infantil, o termo educação é bastante adequado, pois é mais amplo que a nomenclatura ensino, tendo em vista que

A educação visa à formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, à formação de hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias. O ensino é um ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos (DIDONET, 2010, p.20).

No entanto, o conceito de educação é seguido pela palavra “infantil”, que, nesse caso, se adequaria melhor se fosse substituído pela denominação *inicial*, uma vez que este último fundamenta o objetivo dessa etapa educativa, pois é por ela que a educação

institucionalizada se inicia. Além disso, “[...] coincide com a expressão usada pela grande maioria dos países latino-americanos” (DIDONET, 2010, p.24).

Analisando a estrutura de divisão das etapas educativas, recebem o nome de creches as instituições que atendem os alunos com idades entre zero a três anos; e de pré- escolas, aquelas destinadas à crianças de quatro e cinco anos. Assim, a creche tem duração de três anos e a pré-escola de dois anos.

Deste modo, tecer considerações sobre a taxa de matrícula dos alunos atendidos pelas creches e pré-escolas no país, “[...] visando a discutir proximidades e distanciamentos entre as duas realidades” (MARTINS, 2009, p.448), também se faz necessário. Assim, buscase, a partir da tabela e do gráfico a seguir, demonstrar essas informações.

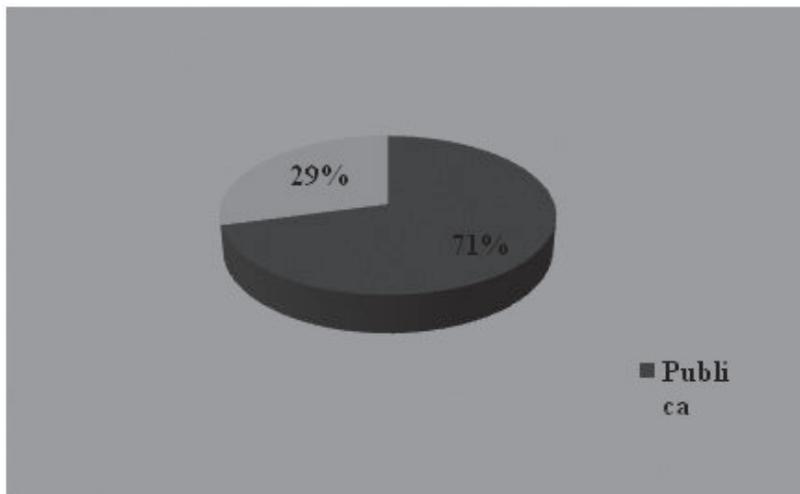
208

**Tabela 1 - Brasil: Número de Matrículas na Educação Infantil por Etapas e Redes de Ensino – 2013**

<b>Matrícula na Educação Infantil</b>				
Etapas/Rede de Ensino (Pública / Privada)				
Creche		Pré- escola		Total
Pública	Privada	Pública	Privada	
1.730.877	999.242	3.643.231	1.217.250	
2.730.119		4.860.481		7.590.600

**Fonte: Brasil: Sinopse Estatística da Educação Básica- 2013. (Elaborada pela autora).**

### Gráfico 1 - Brasil: Distribuição Percentual das Matrículas na Educação Infantil em Escolas Públicas ou Privadas - 2013



Fonte: BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica - 2013. (Elaborado pela autora).

209

Os dados disponíveis na tabela 1 sobre as matrículas na educação infantil revelam que, em 2013, havia um total de 7.590.600 crianças matriculadas no Brasil, isto é, 2.730.119 em creches e 4.860.481 em pré-escolas.

Sendo o objetivo desses dados demonstrar como estão distribuídos os alunos da primeira infância, nos sistemas educacionais do país, a partir do gráfico 1 acima, é possível notar que 71% das crianças estão matriculadas no setor público e 29% em escolas privadas.

Como pode-se verificar, o setor público abrange o maior número de matrículas, uma informação interessante, tendo em vista que existe uma grande preocupação com relação à privatização da educação infantil, sobretudo na creche, por meio das entidades conveniadas.

Entretanto, ao reportar novamente à tabela 1, observa-se que as matrículas, em creche são bastante inferiores às da pré-escola,

uma vez que, não sendo obrigatória a educação para as crianças menores, ou seja, de zero a três anos, o poder público tende a oferecer menos vagas, favorecendo assim, maior presença da rede privada no atendimento a esta faixa etária. Fato que se confirma, ao se perceber que, das 2.730.119 matrículas em creches no Brasil, 999.242 encontram-se em instituições privadas, o que representa mais de um terço do total.

Nesse sentido, a universalização da educação infantil continua sendo um grande desafio, apesar deste nível de ensino ter ganhado espaço na agenda desses governos nas últimas duas décadas. No que se refere às creches, verifica-se que o acesso é mais complicado, daí a importância do desenvolvimento de políticas direcionadas à ampliação das matrículas para essa etapa educativa, que “[...] deve ocorrer em estabelecimentos de educação coletiva da rede pública de ensino e não em instituições privadas de redes conveniadas ou a partir da compra de vagas” (FLORES; SANTOS; KLEMMANN, 2010, p. 54).

210

Mesmo porque, a matrícula dessas crianças em entidades conveniadas pode comprometer a qualidade do atendimento prestado, pois “[...] é comum as creches não estarem incluídas nos programas de formação em serviço oferecidos para as pré-escolas, [principalmente] as creches privadas sem fins lucrativos conveniadas às prefeituras [...]” (CAMPOS, M., 2010, p.12).

## **7 DELINEAMENTOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES**

Com o objetivo de unificar a estrutura curricular educacional no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) especificou, em seu inciso IV do artigo 9º, a necessidade de

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Deste modo, para cumprir a determinação legal, o Ministério da Educação (MEC) ao lado do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem o papel de expedir normas, diretrizes e documentos para orientar os níveis e modalidades de ensino a estruturarem suas políticas, projetos e propostas pedagógicas, respeitando os conteúdos mínimos comuns de cada etapa educativa.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definida pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definida pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são responsáveis por orientar as políticas públicas a serem elaboradas para a educação infantil, norteadas, ainda, os caminhos para o planejamento, a execução e a avaliação dos projetos político pedagógicos.

211

No que tange à educação infantil, a Resolução nº 4, de 13/07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, enfoca os objetivos relativos ao desenvolvimento das crianças dessa etapa de ensino, no artigo 22, sinalizando que devem ser respeitadas suas singularidades, independentemente de sua origem, de suas condições físicas, intelectuais e sociais. Desta maneira, aponta a necessidade dos profissionais da educação acolherem as crianças, apoiados nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade, pluralidade e diversidade.

Essa medida legal ressalta, ainda, a importância da participação familiar no ambiente educativo e do estabelecimento de parcerias entre família, escola e sociedade. Em seu artigo 24, reconhece que a formação básica, recebida pelo aluno na educação infantil, reflete

no ensino fundamental, aprimorando-se ao longo dos anos e, a partir daí, enfatiza que o ensino na primeira infância deverá abranger: o desenvolvimento das habilidades de aprender, mediante a utilização, do cálculo, da leitura e da escrita, tendo como focos essenciais: a alfabetização, a construção de valores humanos, o estímulo ao vínculo familiar e o respeito recíproco ao outro, para uma harmoniosa vida social.

Nesse sentido, a Resolução nº 4, de 13/07/2010, por ser direcionada a toda a educação básica, apresenta apenas em linhas gerais os objetivos da educação infantil e os aspectos que devem ser levados em consideração durante o trabalho pedagógico, uma vez que os subsídios, para a construção do currículo de educação infantil encontram-se presentes na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

212

Com efeito, as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (Resolução nº 5, de 17 /12/2009) vêm complementar e aperfeiçoar as Diretrizes Curriculares de dez anos antes, instituída pela Resolução (CEB nº1/99). Apesar de seu caráter mandatório, as DCNEIs (2009) foram concebidas a partir de discussões com pesquisadores, educadores, professores universitários e militantes da área que expuseram seus anseios e opiniões acerca das necessidades pedagógicas e curriculares da educação infantil (OLIVEIRA, 2010).

A função das DCNEIs (2009) é delinear os caminhos a serem observados pelos sistemas educacionais, na organização, das propostas pedagógicas destinadas à primeira etapa da educação básica. Dessa forma, configuram-se como instrumento norteador da estruturação das atividades diárias das instituições de ensino, uma vez que apresentam normativas relativas ao currículo e demais

aspectos que perpassam a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (artigo 2º).

Dentro desse contexto, as DCNEIs expõem a concepção de criança e de currículo que devem ser consideradas pelas instituições de educação infantil, em que a criança precisa ser o ponto principal do planejamento curricular, uma vez que é concebida como um sujeito de direitos e histórico, dotado de capacidades para construir seus próprios conhecimentos, bem como sua identidade pessoal e coletiva. Por isso, o currículo deve estar pautado nas vivências e experiências infantis aliadas aos saberes históricos, culturais, tecnológicos, artísticos, entre outros, que fazem parte do patrimônio social.

Para tanto, a questão pedagógica nas DCNEIs envolve três pontos essenciais: primeiramente, as propostas pedagógicas, que devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a favorecer o acesso das crianças ao conhecimento de diferentes linguagens, permitindo que desfrutem de direitos que abarcam desde proteção, saúde e liberdade até interação com outras crianças; em seguida, as práticas pedagógicas, que devem ser estruturadas nas brincadeiras e interações infantis; e, por último, o papel das instituições de educação infantil, as quais cabem estabelecer as formas para acompanhar as ações pedagógicas e para avaliar o desempenho dos alunos sem objetivo de promoção, seleção ou classificação.

Pelo exposto, verifica-se que o cumprimento das DCNEIs é fundamental para o alcance de um ensino de qualidade na educação infantil, tendo em vista que foram elaboradas com base nas necessidades infantis. Desse modo, configuram-se como o parâmetro nacional de orientação para a construção das propostas institucionais curriculares e pedagógicas da área. No entanto, sua efetivação está condicionada

à prática docente, uma vez que os professores são os mediadores da aprendizagem entre as crianças.

Nessa ótica, para atender à proposta das DCNEIs, é necessário investir na formação dos professores da primeira infância, com vistas a aprimorar as ações didáticas. Mesmo porque, ainda persistem práticas pedagógicas pautadas em modelos assistencialistas, sobretudo nas creches, que não levam em consideração seu papel de cuidar e educar. Assim, “[...] cabe aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores dar-lhes as melhores condições para [uma] atuação sensível às novas exigências da área” (OLIVEIRA, 2010, p.15).

Daí a importância de se pensar na formação inicial e continuada, dos professores da educação infantil, tendo em vista que uma série de medidas legais acerca do currículo é definida pelo poder público, em que este, muitas vezes, se esquece que a responsabilidade de colocá-las em prática é do professor. Sobretudo porque é a formação que subsidia o trabalho educativo, e é a partir deste que a própria instituição escolar é reconhecida ou não como um espaço capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

## **8 MATERIAIS CURRICULARES DE APOIO PEDAGÓGICO**

Com a proposta de direcionar o trabalho pedagógico dos professores da educação infantil, foram criados materiais teóricos que apresentam uma estrutura comum, isto é, nacional, de objetivos e orientações didáticas destinadas a respaldar a educação junto às crianças. Esses materiais originaram-se no âmbito do Ministério da Educação, no ano de 1998, sendo intitulados de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O documento, segundo o próprio MEC, não possui caráter mandatório, uma vez que foi

[...] concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.5).

Desse modo, apesar de sua adoção pelos sistemas de ensino não ser obrigatória, o RCNEI configurou-se como o único instrumento de apoio didático, em nível nacional, por ter apresentado um conjunto de subsídios e indicações pedagógicas para o desenvolvimento da prática do profissional da educação infantil.

Assim, o documento inovou, a partir do momento em que propôs seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, sobre os quais recomendou que fossem propostas as atividades, para construção das diferentes linguagens, por parte dos alunos da primeira infância. Embora, tenha atropelado as “[...] orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (CERISARA, 2002, p.336).

O que mais chama atenção, é que o RCNEI foi lançado mediante críticas de experientes teóricos da educação infantil, críticas estas pautadas no pressuposto de que, ao propor os eixos de trabalho, a primeira etapa da educação passava a ser subordinada ao ensino fundamental. “Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p.337).

No entanto, o documento organizado em três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo, teve ampla divulgação dentro dos sistemas de ensino do país, bem como grande aceitação por parte dos professores, que passaram a utilizá-lo como referência em suas práticas pedagógicas, pois, anteriormente, não possuíam nenhum material idealizado em nível nacional, capaz de direcionar os trabalhos em sala de aula.

Diante do exposto, pode-se perceber que houve preocupação por parte do MEC na definição de metodologias curriculares a serem desenvolvidas pelos professores, no espaço das instituições de educação infantil, uma vez que medidas legais e documentos foram elaborados para servirem de base de consulta e análise durante as mediações pedagógicas.

Entretanto, apesar da importância de se ter traçado um direcionamento curricular nacional para que os sistemas de ensino tivessem uma linha de ação pedagógica centrada nos objetivos educacionais do país, sabe-se que é preciso, primeiramente, considerar que o indivíduo responsável pelo desenvolvimento de tais propostas é o professor, que, nem sempre, possui uma formação capaz de subsidiar o trabalho em sala de aula. Afinal,

O dinamismo hoje presente na área de Educação infantil, ao mesmo tempo em que tem criado esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta (OLIVEIRA, 2010, p.15).

## **9 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Na primeira década do século XXI, a preocupação com a formação docente intensificou-se, haja vista que tem sido um campo de estudos de diversos teóricos da educação, bem como assunto de interesse das agendas de governos nacionais e internacionais. Tudo

isso porque a formação do professor apresenta-se como o caminho pelo qual se pode alcançar a qualidade do ensino, pois o docente é considerado o principal responsável pela aprendizagem do aluno, pelo desempenho da escola e, conseqüentemente, pela eficiência dos sistemas de ensino.

A legislação educacional do Brasil centrada no direito à educação, na gratuidade e na obrigatoriedade do ensino público desde a educação pré-escolar até o ensino médio, impulsionou a institucionalização massiva da educação básica, uma vez que mais alunos passaram a frequentar a escola.

Essa conjuntura repercutiu na formação dos professores, que precisa responder aos anseios da política educacional, cuja meta para os países, sobretudo os latino-americanos, “[...] consiste em construir uma política de profissionalização dos espaços educativos, do ensino e dos professores” (SILVA, 2007, p.262).

217

Tal política foi assumida pelo governo brasileiro, a partir da legislação educacional, que trouxe em seu bojo mudanças para o “[...] campo do currículo, despontando novas exigências e práticas, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais que trabalham com a formação docente” (SILVA, 2007, p.262).

Nessa direção, a prática pedagógica passou a ser objeto de atenção do poder público, tendo em conta que, por meio dela, torna-se possível melhorar a qualidade do ensino. Com efeito, o governo nacional passou a formular políticas em busca do alcance da qualidade da formação de seus professores, por acreditar que esta reflete no desenvolvimento dos alunos. Assim,

[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e

discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2009, p. 90).

Com base nisso, pode-se afirmar que discutir e investir na formação do professor da educação infantil é fundamental, principalmente porque a primeira infância é concebida cientificamente como uma etapa privilegiada para o desenvolvimento das potencialidades infantis, uma vez que é um momento em que estão sendo formadas as capacidades cognitivas, físicas e sociais da criança pequena.

Diante da importância da formação, bem como da necessidade da realização de um trabalho comprometido com as especificidades infantis, acredita-se que duas ideias centrais devem perpassar tanto o processo de formação quanto o de profissionalidade<sup>21</sup> dos educadores da educação infantil:

[...] a necessidade de que os professores [...] sejam revestidos da consciência de que projeto de desenvolvimento cultural estão propondo e defendendo como modelo de formação para si e para o estudante; por outro, que modelo de sociedade, de conhecimento e de ensino está desenvolvendo no seu processo de formação e de atuação profissional (GHEDIN, 2004, p. 398).

Em tal perspectiva, o professor é concebido como sujeito de sua própria formação, estando consciente de que sua qualificação profissional passa por diversas transformações e se recodifica, na

---

21 - Segundo Sacristán (1995, p. 77): "A profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseado num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; [...] a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, (sic) etc.)".

medida em que aprimora sua identidade, sua cultura e a história coletiva que está construindo. Nesse contexto, os conhecimentos e experiências adquiridas por esse professor são responsáveis por conduzir as relações “educativo-pedagógicas” (CERISARA, 2004, p.349) com as crianças.

Para tanto, é preciso que, no currículo de formação, esteja incluída a chamada “Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 1999; CERISARA, 2004), que envolve uma série de conhecimentos a respeito da criança e da infância, sob os quais devem ser levados em conta os elementos históricos, culturais e sociais que abrangem essa etapa, bem como o reconhecimento de que as crianças são seres singulares, para as quais devem ser adaptadas práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre elas e que promovam a interação, a socialização e a construção individual e coletiva de novos saberes.

Nesse processo, deve ser, ainda, levada em conta a chamada especificidade docente na educação infantil, que diz respeito à qualidade daquilo que lhe é específico, a uma particularidade, aquilo que lhe é peculiar. Tratando-se do professor desse nível de ensino, tal especificidade corresponde ao docente adequado para lidar com a primeira infância, em que disso depende: da formação que possui, dos conhecimentos que utiliza para a realização de sua prática, da sua postura perante os alunos, da pedagogia que orienta sua ação educativa, dentre outros aspectos que são fundamentais para a realização de um trabalho comprometido com a criança pequena.

A rigor, tal especificidade implica a qualidade própria para ser um professor da primeira infância, ou seja, nos requisitos essenciais que devem fazer parte, primeiramente, da formação inicial e continuada desse educador e, depois, aqueles que devem ser desenvolvidos no decorrer de sua prática pedagógica.

A legislação educacional brasileira admite, como requisito mínimo para lecionar na educação infantil, a formação em curso de magistério em nível médio, embora enfatize que o ideal é que esta ocorra em nível superior. No entanto, sabe-se que, para responder às necessidades de aprendizagem das crianças pequenas, a formação mais adequada é a graduação em nível superior, isto é, dentro das universidades, uma vez que surpreendentemente ainda existem, no país, instituições que formam professores em nível médio.

Neste contexto, acredita-se que, para atender às particularidades educativas da criança pequena no Brasil, se faz necessária a existência de um curso em nível superior, cujo currículo esteja exclusivamente voltado para disciplinas que se preocupem com a educação e o cuidado infantis, titulando o docente como professor de educação infantil.

220

Desse modo, ao nosso olhar, o Curso de Pedagogia é a formação mais adequada para oferecer os subsídios essenciais para lecionar para a primeira infância, apesar de muitas questões curriculares precisarem ser revistas, uma vez que nem todos esses cursos abarcam os conteúdos específicos da educação inicial.

Neste sentido, a existência de dois cursos de Pedagogia, um direcionado a formar professores para ministrar aulas na educação infantil, e, outro, no ensino fundamental seria o mais apropriado, principalmente porque o curso de Pedagogia articula atividades de docência e pesquisa, o que não ocorre nos cursos de magistério, bem como no chamado Normal Superior. Caberia, assim, ao estudante, no momento de ingresso no curso de Pedagogia, optar pelo nível de ensino no qual pretende atuar.

Desta maneira, no tocante à formação de professores para a educação infantil no Brasil, defende-se aqui a importância de haver um curso específico para habilitar os futuros profissionais.

Principalmente porque a educação na primeira infância tem a função de propiciar às crianças oportunidades de apropriação e construção de novos conhecimentos e aprendizagens das diversas linguagens, considerando, ainda, o direito a brincadeiras e a cuidados, que envolvem bem-estar, saúde e proteção.

Em outras palavras, a educação infantil ajuda a construir as bases do aprendizado que será desenvolvido ao longo da vida. Por isso, o profissional desta etapa educativa deve receber uma formação que seja capaz de prepará-lo para lidar com inúmeras situações, das mais simples às mais complexas, que fazem parte da realidade infantil.

### **10 PARA CONCLUIR: Falando sobre os princípios para a prática pedagógica do professor da primeira infância**

Diante da heterogeneidade da formação de docente, das difíceis condições de trabalho e salário, das limitações dos espaços escolares e das desigualdades sociais caracterizadas pela pobreza e pela exclusão que afeta parte da demanda do nível inicial, ministrar aulas na educação infantil não se configura como uma tarefa fácil, sobretudo porque, de um lado, existe uma etapa educativa que é responsável por desenvolver a base dos conhecimentos infantis e, de outro, existem, muitas vezes, professores que enfrentam grandes dificuldades no momento de lecionar, em decorrência de sua aprendizagem fragmentada e desconexa da realidade.

Nesse contexto, ter professores preocupados com a educação dos alunos e conscientes de que o desenvolvimento de sua prática pedagógica poderá fazer grande diferença na vida futura das crianças é primordial, quando se fala nas especificidades docentes para a educação infantil.

Isso significa que a prática pedagógica deve ser orientada pela ética profissional que compreende o respeito às diversidades infantis e considera as crianças como centro do processo educativo, “[...]”

sejam elas pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, estrangeiras e brasileiras, entre outras [...]” (CERISARA, 2004, p. 354).

Sob esse ponto de vista, o processo educativo é norteado pelo binômio cuidar e educar, em que o cuidar envolve os aspectos de saúde, higiene, zelo e atenção, que as crianças necessitam; enquanto, o educar abarca os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais, que devem ser estimulados nos alunos pelo professor de educação infantil. Por sua vez, o educar é representado pelas atividades de movimento, expressão, arte, linguagem, brincadeiras, contato com a natureza e com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a partir dos quais as crianças criam e reinventam o mundo a sua volta.

Com efeito, a postura ética do professor da primeira infância, aliada a uma atuação pedagógica, que considera o cuidar e o educar como fatores indissociáveis e necessários para o desenvolvimento infantil, tendo a criança como prioridade nesse processo, pode ser denominada de

Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 1999, p.61).

Neste sentido, ao se falar na Pedagogia da Educação Infantil, é importante destacar que ela diz respeito à didática do professor em sala de aula, ou seja, aquela que se acredita ser a mais adequada para auxiliar as crianças de zero a cinco anos a construir seus saberes. Ela não diz respeito ao currículo que deve ser trabalhado com a primeira infância, uma vez que, para isso, existem, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas

pela Resolução nº 5, de 17/12/2009, cujo objetivo é apontar os caminhos curriculares.

Em síntese, pode-se afirmar que a docência na educação infantil materializa-se a partir do momento em que o profissional permite que as crianças sejam protagonistas do processo educativo e faz da escola um ambiente de participação e interação, por meio do respeito às diferenças, da criação de espaços de autonomia e de valorização dos saberes infantis. Muito embora seja necessária, para desenvolver tal trabalho pedagógico, uma formação docente (inicial e continuada) pautada em conhecimentos específicos acerca da primeira infância.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luis Enrique; BEDMAR, Vicente Llorent; CRESPO, Clementina Garcia. La educación Obligatoria en Ibero América. **Cuadernos de la OEI**, v. 6. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2000. 93 p.

ARGENTINA. Ley n. 340, del 25 de setiembre de 1869. **Codigo Civil de la Nacion Argentina**. Disponível em: <http://www.puenteyasoc.com.ar/es/docs-legislacion/pdf/CODIGO-CIVIL.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

ARGENTINA. Ley n. 26.061, del 21 de octubre de 2005b. **Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes**. Disponível em: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/leyes/152>. Acesso em: 2 mar. 2014.

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

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) > Acesso em: 1 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684:resolucoes-ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684:resolucoes-ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados)> Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados). Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 25 abr. 2014.

BREJO, J. A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BREJO, J. A. **Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990 - 2010)**. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2012. 277p.

225

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: Insumos para o debate 2. **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p.8-14.

CAMPOS, Roselane Fátima. Políticas Públicas para a Educação Infantil - Notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do MERCOSUL. In: XXIV Simpósio e III Congresso Interamericano de Política Administração da Educação: Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas e gestão democrática da educação, 2009, Espírito Santo. Programa e Trabalhos Completos. **Cadernos ANPAE**, v.8, p. 1-15, 2009.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL. **Panorama social da América Latina 2010**. Documento Informativo em Português. Santiago do Chile, Nações Unidas, 2010. 57p.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 347-355.

DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María; LAUZURIKA, Asier. Los códigos de la niñez en América Latina: un compendio de los derechos de la infancia. IN: DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord). **Infancia, Derechos y Educación en América Latina**. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. p.195-226.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

226

DIDONET, Vital. A educação infantil na educação básica e no Fundeb. In: Lima, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Orgs.). **Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. p. 31-47.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a Educação Infantil. In: Insumos para o debate 2. **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 15-29.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMANN Vilmar. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil. In: Insumos para o debate 2. **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 43-57.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, maio. 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/>

seer/index.php/formacaodeprofessores/issue/view/4> Acesso em: 7 abr. 2014.

GHEDIN, Evandro. Implicações das Reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 abr. 2014.

LÁZARO, Luis Miguel. Derechos del Niño, educación preescolar y equidad en América Latina. In: DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord.). **Infancia, Derechos y Educación en América Latina**. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. p. 249-278.

MARTINS, Angela Maria. Gestão e autonomia da escola pública no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINEZ, Silvia Alícia (Orgs.). **Educação comparada: Rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p 446-475.

227

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola? **Pisa em Foco**, v. 1, p. 1-4, fev. 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/6/27/48483812.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. OEI. **Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica Documento de presentación**. Madrid- España, 2009. 102p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Agosto, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article). Acesso em: 24 abr. 2014.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 99-129.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMERO, Tatiana. Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. In: CASTAÑEDA, Elsa; PALACIOS, Jesús (Coords). **La primera infancia (0-6 años) y su futuro**. Madrid: OEI; Fundación Santillana. 2009. p. 39-48. (Colección Metas Educativas 2021).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-191. (Colecção Ciências da Educação, 3).

228

SILVA, Luzimar Barbalho da. Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.261-292.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA -SITEAL; IIPE-UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires; OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado**. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2009. Argentina - Buenos Aires, 2009. 191p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO; CONSED; AÇÃO Educativa. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília: UNICEF, 2004. 54p. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)> Acesso em: 21 mar. 2014.

VEGAS, Emiliana et al. **Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina**. Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, 2006. (Serie Documentos de Trabajo) Disponível em: [http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas\\_infancia\\_estimulo\\_desarrollo.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas_infancia_estimulo_desarrollo.pdf) . Acesso em: 21 abr. 2014.

Recebido: 19/05/2014  
Aprovado: 15/12/2014