

WORKING PAPER

Educação Infantil de Qualidade

COMITÊ CIENTÍFICO
NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA

ESTUDO

8

ESTE DOCUMENTO

FOI PREPARADO POR PESQUISADORAS BRASILEIRAS DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO, A CONVITE DO COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). TRATA-SE DO **OITAVO ESTUDO** DE UMA SÉRIE QUE ABORDA TEMAS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

O NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI) é uma iniciativa colaborativa que produz, traduz e dissemina conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância, com o intuito de fortalecer e qualificar programas e políticas públicas que impactem positivamente crianças brasileiras em situação de vulnerabilidade social.

O NCPI É COMPOSTO POR SETE ORGANIZAÇÕES: Fundação Bernard van Leer, Center on the Developing Child e David Rockefeller Center for Latin American Studies (ambos da Universidade de Harvard), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Insper, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e Porticus América Latina.

O NCPI atua por meio de seis iniciativas principais. São elas:

COMITÊ CIENTÍFICO: grupo multidisciplinar de pesquisadores que visa levar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância para tomadores de decisão em geral, transcendendo qualquer divisão partidária. Comprometido com uma abordagem fundamentada em evidências, o comitê pretende construir uma base de conhecimento para a sociedade, que reconheça a responsabilidade compartilhada da família, da comunidade, da iniciativa privada, da sociedade civil e do governo na promoção do bem-estar das crianças de 0 a 6 anos.

ILAB PRIMEIRA INFÂNCIA: um laboratório de inovação social para criar e testar soluções capazes de transformar a vida de crianças em situação de vulnerabilidade. Apoiar o desenvolvimento de soluções embasadas pela ciência e com potencial de serem aplicadas em escala.

CURSO ON-LINE “CIÊNCIA E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA”: a formação apresenta componentes e metodologias para que os participantes sejam capazes de aprimorar, em seus territórios e esferas de atuação, a implementação de políticas públicas pautadas em evidências e com foco no desenvolvimento saudável da primeira infância.

PROGRAMA DE LIDERANÇA EXECUTIVA EM DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: uma formação que busca sensibilizar, capacitar e mobilizar os formuladores de políticas públicas, gestores públicos e líderes da sociedade para atuarem pelo pleno desenvolvimento da primeira infância.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: um evento que reúne palestrantes brasileiros e internacionais para discutir assuntos e práticas prioritárias para o desenvolvimento de políticas e programas voltados para o desenvolvimento das crianças até os 6 anos.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA APLICADA À PRIMEIRA INFÂNCIA (CPAPI): um centro multidisciplinar que visa realizar pesquisas científicas sobre o desenvolvimento da primeira infância, transferir as tecnologias geradas nas pesquisas para parceiros do setor público e disseminar os conhecimentos adquiridos para a sociedade. Esta iniciativa está vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

SOBRE OS AUTORES

O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância é composto por pesquisadores brasileiros de diferentes áreas, como medicina, enfermagem, neurociência, psicologia, economia, políticas públicas e educação.

O objetivo principal do trabalho desse grupo é identificar temas-chave que possuem maior impacto sobre o desenvolvimento integral infantil e, assim, sintetizar, analisar e produzir conhecimento científico que contribua com a formulação, o fomento e a melhoria de programas e políticas a favor da criança.

Seus membros buscam a promoção de uma agenda nacional de pesquisas que atenda às áreas pouco ou nada exploradas no país. Pesquisadores que não integram o Núcleo Ciência Pela Infância são esporadicamente convidados a escrever sobre suas áreas de conhecimento, como é o caso deste oitavo *working paper*, que trata da qualidade da educação infantil. Ele foi elaborado por três pesquisadoras:

Priscila Carvalho de Castilho

Mestranda em Psicobiologia na Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) e psicóloga graduada pela mesma instituição. É jornalista formada pela Universidade Metodista de São Paulo e pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes), ligado à Fearn/USP.

Laura Duarte Ogando

Mestre em Economia Aplicada pela Fearn/USP e bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi pesquisadora visitante da Graduate School of Education da Universidade de Stanford (Estados Unidos) e pesquisadora no Lepes, além de atuar como pesquisadora associada no J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab). É pesquisadora associada do Center for Child Well-being and Development (CCWD) da Universidade de Zurique (Suíça).

Marcia de Oliveira Gomes Gil

Psicóloga e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atuou na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na elaboração e implementação de políticas públicas e intersetoriais para a educação infantil. Trabalha com formação inicial e continuada de professores e com consultoria em educação infantil; é pesquisadora de políticas públicas do Núcleo de Estudos da Infância Pesquisa e Extensão (Neipe/Uerj) e membro do Departamento de Saúde Escolar da Sociedade de Pediatria do Rio de Janeiro.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Jéssica de Oliveira Molinari - Bibliotecária - CRB-8/9852

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância.

Educação infantil de qualidade [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. -- São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

1,64 Mb ; PDF

ISBN 978-65-996065-3-3 (e-book)

1. Educação infantil I. Título

21-0016

CDD 370.111

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil

AS PUBLICAÇÕES ANTERIORES ABORDAM OS SEGUINTE TEMAS:

- **Estudo I:** O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem
- **Estudo II:** Importância dos vínculos familiares na primeira infância
- **Estudo III:** Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia
- **Estudo IV:** Visita domiciliar como estratégia de promoção do desenvolvimento e da parentalidade na primeira infância
- **Estudo V:** Impactos da Estratégia Saúde da Família e desafios para o desenvolvimento infantil
- **Edição Especial:** Repercussões da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento infantil
- **Estudo VI:** O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância
- **Estudo VII:** Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância

AVISOS

- O conteúdo deste estudo é de responsabilidade das autoras, não refletindo, necessariamente, as opiniões das organizações-membros do Núcleo Ciência Pela Infância.
- As autoras agradecem as sugestões e comentários recebidos de integrantes do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância para a elaboração deste conteúdo, bem como dos profissionais envolvidos na produção editorial.
- Por concisão, os textos desta publicação adotam o gênero masculino em situações de plural. Porém, sempre que a distinção de gênero se mostrou determinante para a compreensão do assunto, fez-se referência a ele de modo específico.

SUGESTÃO DE CITAÇÃO

CASTILHO P. C.; GIL M. O. G.; OGANDO L.D. (2021). Estudo nº VIII: Educação Infantil de Qualidade. Núcleo Ciência Pela Infância. <http://www.ncpi.org.br>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Núcleo Ciência Pela Infância

REVISÃO TÉCNICA

Beatriz de Oliveira Abuchaim
Daniel Domingues dos Santos
Maria Malta Campos

EDIÇÃO DE TEXTOS

Sandra Mara Costa/Mc&Pop

REVISÃO

Mauro de Barros/BN Revisão

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO


Estúdio Labirinto


Para mais informações, acesse:

www.ncpi.org.br

ncpi@ncpi.org.br

+55 11 3330-2888

 [/nucleocienciapela infancia](https://www.facebook.com/nucleocienciapela infancia)

 [/nucleocienciapela infancia](https://www.youtube.com/nucleocienciapela infancia)

 [/company/nucleocienciapela infancia](https://www.linkedin.com/company/nucleocienciapela infancia)

MEMBROS DO COMITÊ CIENTÍFICO

Alicia Matijaevich Manitto

Professora Doutora do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

Anna Maria Chiesa

Professora Associada do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP)

Antonio Jose Ledo Alves da Cunha

Professor Titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Beatriz Abuchaim

Gerente de Relações Institucionais e Governamentais na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

Ciro Biderman

Professor de Administração Pública e Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Charles Kirschbaum

Professor Assistente de Administração do Insper

Daniel Domingues dos Santos

Professor Doutor de Economia da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP)

Darci Neves dos Santos

Professora Adjunta do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Débora Falleiros de Mello

Professora Titular do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (USP)

Fernando Mazzili Louzada

Professor Titular do Departamento de Fisiologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Guilherme Polanczyk

Professor Associado de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

Helena Paula Brentani

Professora de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

Joana Simões de Melo Costa

Pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

Joseph Murray

Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia na Universidade Federal de Pelotas e Diretor do Centro de Pesquisa DOVE

Lino de Macedo

Professor Emérito do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

Lislaine Aparecida Fraccolli

Professora de Enfermagem em Saúde Coletiva, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP)

Luiz Guilherme Scorzafave

Professor Doutor de Economia da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP)

Márcia Castro

Professora de Demografia do Departamento de Saúde Global e População na Universidade de Harvard (HSPH)

Maria Beatriz Martins Linhares

Professora Associada Senior de Neurociências e Ciências do Comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP)

Maria Malta Campos

Consultora e Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) de São Paulo

Maria Thereza de Souza

Professora Titular de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade na Universidade de São Paulo (USP)

Naercio Aquino Menezes Filho

Coordenador do Comitê Científico. Professor Titular da Cátedra Ruth Cardoso do Insper, Professor Associado da USP e Membro da Academia Brasileira de Ciências

Ricardo Paes de Barros

Professor Titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper

Rogério Lerner

Professor Associado de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade na Universidade de São Paulo (USP)

Rudi Rocha

Professor da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV/PAE)

Vladimir Ponczek

Professor Adjunto da Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV)

O QUE É QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

DEFINIR **QUALIDADE** NÃO É TAREFA SIMPLES, POIS SE TRATA DE UM CONCEITO ATRELADO À CULTURA E EM **CONSTANTE EVOLUÇÃO**.

Quais são os **aspectos centrais** que precisam estar contidos em toda instituição de **educação infantil** comprometida com promover o **desenvolvimento integral** das crianças?



Atenção às **peculiaridades** e singularidades de cada criança, bem como às **diferenças regionais e étnico-raciais**



Uma **prática pedagógica** baseada em propostas curriculares específicas para cada contexto



Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais



Materiais e brinquedos adequados para a faixa etária das crianças



Criação de **experiências positivas** para as crianças como fundamento do trabalho pedagógico



Espaços adequados



Priorização das **brincadeiras**



Protagonismo da criança nos processos de aprendizagem (ela deve estar no centro da ação educativa) e ênfase no desenvolvimento da sua autonomia

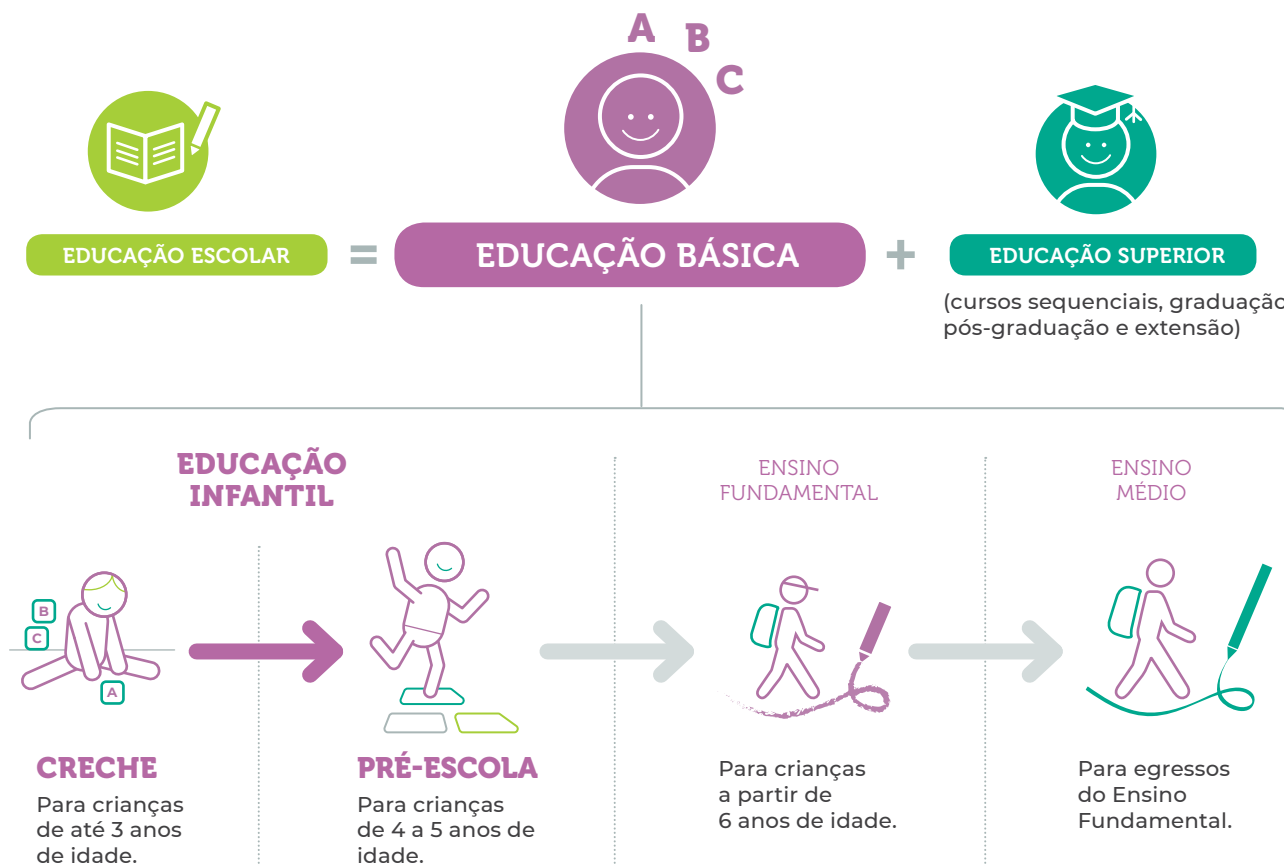


Priorização de processos pedagógicos que envolvem **interação**

A^BC

A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como parte da educação básica, a educação infantil é a porta de entrada da criança na educação escolar no Brasil. As aprendizagens e o desenvolvimento nesta etapa servem como alicerce para as aprendizagens futuras. Por isso uma educação infantil de boa qualidade é tão importante.

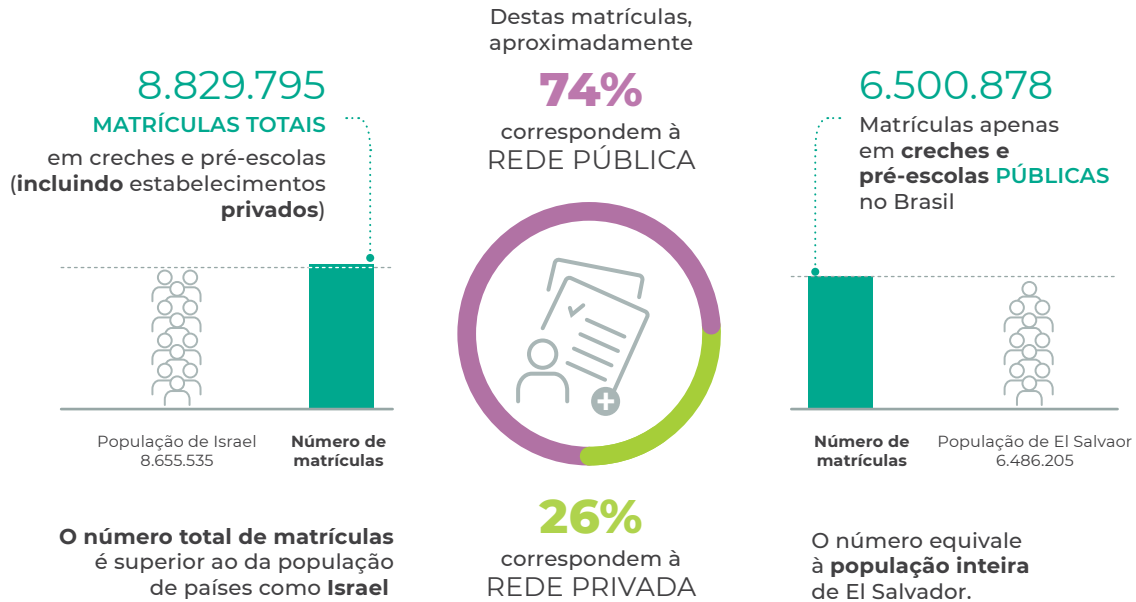


Os municípios são os entes federativos com responsabilidade na oferta de educação infantil (creche e pré-escola).

Frequentar a creche e a pré-escola é um direito da criança. **Matricular** a criança na creche é uma escolha da família ou do responsável; já a matrícula das crianças na pré-escola, **a partir dos 4 anos, é obrigatória**. **Oferecer Educação Infantil gratuita** é um dever do poder público.

FONTE: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996)

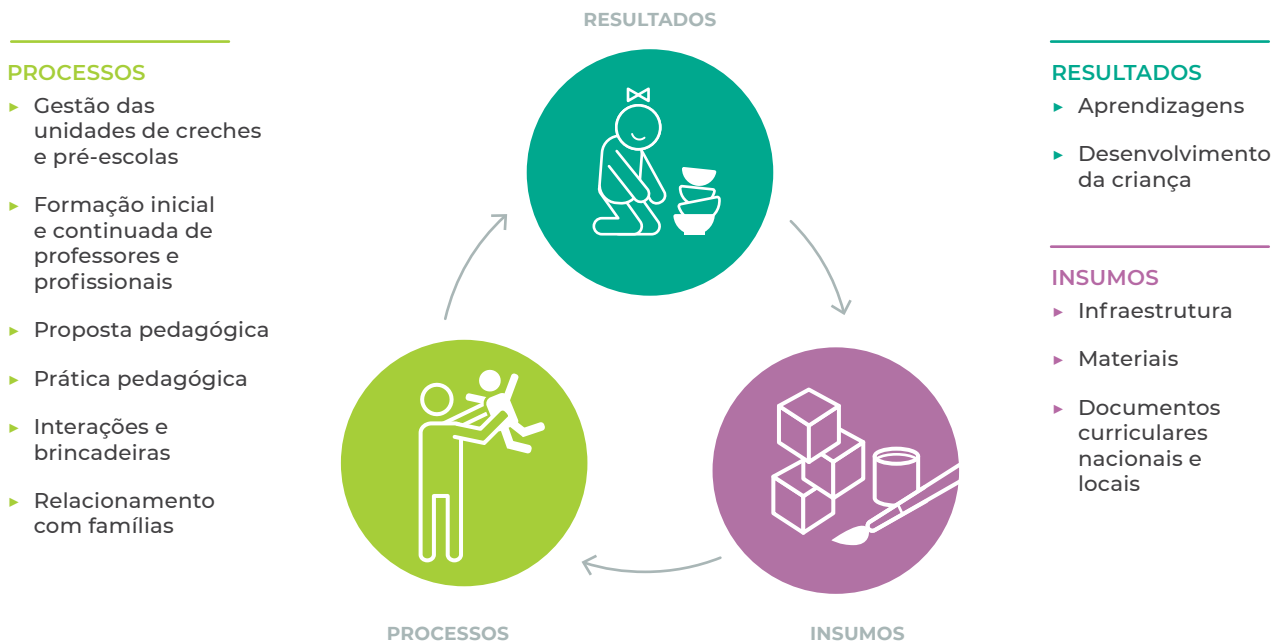
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – 2020



FONTE: Censo Escolar 2020 e Wikipédia/Lista de países por população.

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA QUALIDADE

Quais são os elementos fundamentais para avaliação da qualidade da Educação Infantil?



A AVALIAÇÃO COMO ALIADA DA QUALIDADE

A avaliação na educação infantil deve trabalhar com a perspectiva de que as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com as oportunidades que os ambientes e práticas pedagógicas oferecem a elas.



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

É realizada internamente nas unidades educacionais.

✓ **PONTO FORTE**
Estimular as reflexões das equipes sobre o trabalho que realizam.

✗ **DESVANTAGEM**
Pode gerar resultados imprecisos, já que a avaliação do próprio trabalho pode ter viés subjetivo.



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA

Um observador externo à unidade educacional é envolvido para coletar informações de maneira objetiva, por meio de instrumentos padronizados.

✓ **PONTO FORTE**
O método favorece a tomada de decisão para a gestão e uma visão mais ampla das práticas na rede.

✗ **DESVANTAGEM**
Seus resultados podem ser mal recebidos sem um trabalho adequado de sensibilização e esclarecimento da rede quanto aos objetivos da avaliação.



E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS?

Deve estar focada no acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças na escola, sem ter objetivo de promoção e tampouco estar atrelada ao acesso ao ensino fundamental (LDB, 1996). Espera-se que os professores observem o dia a dia

das crianças e avaliem a forma como elas aprendem. As informações sobre os resultados de aprendizagens precisam ser registradas e consideradas como elementos para o planejamento pedagógico.

01

INTRODUÇÃO

NOS ÚLTIMOS ANOS,
UMA SÉRIE DE **ESTUDOS
E DESCOBERTAS CIENTÍFICAS**
INTRODUZIU IMPORTANTES
DISCUSSÕES EM TORNO DO
QUE É UM **TRABALHO DE
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

INTERAÇÕES SOCIAIS

O conceito de interação social está ligado às ações recíprocas entre dois ou mais indivíduos. A interação social influencia as ações e provoca diferentes respostas de comportamento nos indivíduos envolvidos. Isso se dá como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre as partes. As interações sociais de maior frequência, como as que ocorrem entre os adultos responsáveis e as crianças que estão sob sua atenção, são classificadas como relações sociais. Tais relações se transformam em conexões especiais para a criança pequena: vínculos que intervêm no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança – físico, psicológico, intelectual e social – e que, por isso mesmo, precisam ser positivos (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2020).

A EDUCAÇÃO INFANTIL MARCA O INGRESSO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL. Conforme está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e nela são atendidas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Os meninos e meninas de 0 a 3 anos são atendidos em creches, enquanto as crianças de 4 a 5 anos frequentam a pré-escola.

A faixa etária da educação infantil está inserida no que, no Brasil, se convencionou chamar de primeira infância. A primeira infância é o “período que abrange os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança”, conforme estipula a Lei nº 13.257/2016, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância.

Sabemos da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento humano. É neste período que as principais estruturas do cérebro completam sua formação, organizam-se e se transformam a partir dos estímulos recebidos.

As boas experiências vividas nesse período, como as **interações sociais** com vínculos positivos e os cuidados responsivos, são fundamentais para potencializar o desenvolvimento ao longo da vida. Essas experiências relacionam-se diretamente às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo, emocional, motor e de linguagem da criança.

O estudo “O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem”, publicado pelo Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI) em

2014, reúne os principais consensos de pesquisas científicas a respeito da temática. Nele são apresentadas evidências de impactos positivos de amplas intervenções de cuidados pré-natais e infantis, de capacitações de professores, de visitas domiciliares e de envolvimento da família. O texto também remete à importância de investigar e promover melhorias na qualidade da educação infantil brasileira, considerando a desigualdade no acesso e na qualidade. Assim, estar atento às políticas públicas voltadas à primeira infância é uma estratégia de gestão pública.

No Brasil, tem-se trabalhado pela ampliação do acesso à educação infantil como um direito das crianças e de suas famílias desde a Constituição Federal de 1988. O caminho escolhido pelo país se desdobrou em políticas públicas e estratégias de atendimento às crianças por meio da creche e da pré-escola.

PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Por promoção da equidade entende-se a ideia de reduzir as desigualdades geradas por fatores sociais e econômicos, que podem levar a diferenças de acesso a bens culturais (equidade social) e de aprendizagem (equidade educacional).

A educação infantil tem papel importante para a **promoção da equidade**, pois, ao oferecer às crianças proteção, segurança e cuidado físico, acolhe também as famílias. Além disso, as crianças têm acesso a bens culturais, alimentação adequada e oportunidades de aprendizagem que podem não estar disponíveis para elas, em função de sua vulnerabilidade social. É, portanto, nas instituições escolares que devem acontecer os maiores investimentos para provocar mudanças sociais, tendo em vista seu papel de espaço prioritário para as crianças e as infâncias.

A creche, que se apresenta perante a lei como uma opção das famílias e um dever do Estado, é o primeiríssimo passo das crianças no universo escolar, inaugurando as ampliações relacionais e o acesso a novas culturas. Já a pré-escola é um serviço obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos desde 2013, o que trouxe impacto significativo para as redes de ensino, que tiveram que aumentar rapidamente o número de unidades escolares para oferecer as oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento que cabem às crianças.

A creche, que se apresenta perante a lei como uma opção das famílias e um dever do Estado, é o primeiríssimo passo das crianças no universo escolar, inaugurando as ampliações relacionais e o acesso a novas culturas.

É possível materializar o tamanho da responsabilidade do poder público para assegurar aquilo que a lei determina. Mas a ampliação das vagas por meio da construção de novas creches e pré-escolas é apenas uma faceta de

grande visibilidade – entre outras que discutiremos aqui – que precisa ser planejada e alcançada. Para que a educação infantil seja realmente a estratégia principal de garantia de direitos e promoção de equidade, é imprescindível que o atendimento que ela oferece seja de qualidade.

Para que a educação infantil seja realmente a estratégia principal de garantia de direitos e promoção de equidade, é imprescindível que o atendimento que ela oferece seja de qualidade.

Nas últimas décadas, houve avanços significativos em termos de elaboração de leis e documentos oficiais que buscam garantir os direitos fundamentais das crianças pequenas. Também foram publicadas diversas pesquisas que visam ampliar os conhecimentos a respeito do que é um atendimento de qualidade na educação infantil. A defesa destes direitos e a melhoria da qualidade das instituições se tornam ainda mais urgentes quando considerada a quantidade de meninos e meninas matriculados em creches e pré-escolas públicas no Brasil: 6.500.878, de acordo com o Censo Escolar 2020.

Com este texto, temos a intenção de contribuir para a construção de um olhar que entende que a qualidade na oferta da educação da criança pequena impacta positivamente cada indivíduo e a sociedade como um todo.

Para tanto, definiremos o que é considerado qualidade com a descrição de alguns aspectos essenciais para a realização de um trabalho exitoso na educação infantil, destacando o que dizem as principais leis e documentos oficiais brasileiros, assim como pesquisas realizadas.

Em seguida apresentaremos opções para o acompanhamento e a avaliação da qualidade dentro das unidades de creche e pré-escola, fazendo com que seja possível monitorar e agir de maneira eficiente em prol do desenvolvimento das crianças. Por fim, discutiremos questões relativas ao financiamento da educação infantil.

Nossa intenção é colaborar para que gestores públicos tomem decisões baseadas em evidências e em conhecimentos produzidos, de modo que possam propor políticas que efetivamente garantam qualidade no atendimento às crianças na educação infantil. ♥

02

CAMINHOS PARA UM TRABALHO EXITOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NO BRASIL E NO MUNDO, A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL FOI IMPULSIONADA POR ALGUNS **FENÔMENOS SOCIAIS**, COMO A URBANIZAÇÃO CRESCENTE, NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E O AUMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO. A BUSCA POR VIABILIZAR A OFERTA DESTE SERVIÇO TAMBÉM SE PAUTOU POR DOCUMENTOS COMO A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, DE 1959, E A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, DE 1989, QUE TROUXERAM A **GARANTIA DO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS** COMO ALGUNS DE SEUS MARCOS.

DE ACORDO COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM COMO FINALIDADE “O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE ATÉ 5 ANOS, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, a valorização e o cuidado com os primeiros anos de vida estão diretamente relacionados com a qualidade da educação infantil que é oferecida e seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças.

A atribuição que a LDB confere à educação infantil reflete, em grande medida, a luta pela inclusão da creche na educação básica, bem como pela qualidade da educação infantil, movimento que contou com a liderança e participação de atores como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), além de universidades públicas e organizações do Terceiro Setor.

Leis foram elaboradas para a garantia do acesso universal à educação básica, em uma jornada que teve início com a Constituição de 1988 e se concretizou com a LDB. Desde então, emendas constitucionais, diretrizes curriculares e outras normativas foram dando novos contornos à educação infantil – alterando e ampliando sua organização e levando à criação de documentos que fortaleceram práticas e políticas, conforme esquematizado na linha do tempo a seguir e também no Apêndice A.

Os documentos e leis aqui mencionados são essenciais para organizar o atendimento na educação infantil e orientar o trabalho de busca da qualidade. O cumprimento do que determina a legislação exige que os gestores públicos implementem políticas e ações de forma dirigida.

MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL



Fonte: Elaboração própria, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018)

APROXIMAÇÕES SOBRE QUALIDADE

Ainda há pouca informação sistematizada sobre a qualidade do trabalho realizado nas instituições de educação infantil no Brasil. Um estudo do período 1996-2003 apontou que as creches apresentavam situações de precariedade quando comparadas à pré-escola, seja em termos de infraestrutura e materiais, seja de formação dos professores, além das propostas de trabalho que priorizavam cuidados básicos como banho e alimentação (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006). Fora isso, tanto a creche quanto a pré-escola precisavam avançar no relacionamento com as famílias, a fim de apoiá-las a construir vínculos saudáveis com as crianças e favoráveis ao desenvolvimento na primeira infância.

É necessário ressaltar que a responsabilidade pela qualidade da escola é coletiva, pois envolve todos os atores no processo, uma vez que não depende apenas de contribuições individuais de professores – ainda que a atividade deles seja um dos fatores mais importantes –, ou de gestores, crianças e famílias. “É preciso considerar a realidade dos alunos e, fundamentalmente, as condições de infraestrutura e funcionamento

da própria escola, que, sendo pública, depende diretamente do montante de recursos garantidos pelo governo em suas diferentes instâncias” (CORREA e PINTO, 2010).

É necessário ressaltar que a responsabilidade pela qualidade da escola é coletiva, pois envolve todos os atores no processo, uma vez que não depende apenas de contribuições individuais de professores – ainda que a atividade deles seja um dos fatores mais importantes –, ou de gestores, crianças e famílias.

O respeito aos direitos fundamentais das crianças é o ponto central de toda proposta de qualidade (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009). Diversos estudos realizados no Brasil confirmam que crianças matriculadas na educação infantil se beneficiam dessa etapa. Ao avaliar a qualidade de instituições de educação infantil, Campos *et al* (2011) apontaram a necessidade de condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação e formação continuada de pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes.

Outro estudo de Campos *et al* (2013) evidenciou a crescente pressão pela avaliação de resultados na educação infantil vinda de outros níveis de ensino, que organizaram índices para aferir o desempenho dos alunos. Este apanhado concluiu que o currículo e uma prática pedagógica contextualizada às condições locais são fatores essenciais para um atendimento de qualidade.

Ao mapear alguns dos estudos brasileiros relativos à pré-escola, Santos (2015) afirma que frequentar esta etapa aumenta o nível de aprendizado dos alunos no ensino fundamental¹. Entretanto, é necessário considerar a diversidade brasileira e buscar entender se a educação infantil beneficia a todos igualmente.

Evidências apontam que crianças em famílias menos favorecidas economicamente e que frequentam a educação infantil podem ter piores resultados no futuro em termos educacionais e de carreira, acarretando uma ampliação de desigualdades. Isso parece remontar ao fato de que frequentam instituições com menor nível de qualidade (SANTOS, 2015). Ou seja, nessa situação, em vez de trazer benefícios, frequentar a educação infantil pode resultar, para uma criança pobre, um maior distanciamento,

em termos das habilidades construídas, em relação às crianças de maior nível socioeconômico que tiveram acesso a um trabalho de boa qualidade.

Definir qualidade não é tarefa simples, pois este conceito está relacionado a valores, culturas e conhecimentos científicos – elementos que não são estáticos e estão em constante transformação. Assim, estabelecer um conceito de qualidade exige estar atento às mudanças e aos conhecimentos que surgem, um processo contínuo que exige avaliações periódicas com atualizações e correções necessárias, o que impede que se fale de qualidade como algo universal.

Mas é possível delinear alguns aspectos centrais da qualidade na educação infantil: uma prática pedagógica baseada em propostas curriculares específicas para cada contexto; formação inicial e continuada de professores e demais profissionais; materiais e brinquedos adequados para a faixa etária das crianças; espaços adequados; priorização de processos pedagógicos que envolvem interação; e priorização das brincadeiras. Reafirmamos a importância de experiências positivas como fundamento de qualquer trabalho pedagógico que se proponha a favorecer o desenvolvimento integral das crianças, que devem ser entendidas como protagonistas das suas aprendizagens.

As crianças ampliam seu desenvolvimento quando têm oportunidades de brincar e interagir com outras crianças, adultos, seres vivos e objetos. Elas precisam ser as protagonistas das ações para viver a experiência de fazer escolhas e tomar decisões, iniciando já em seus primeiros anos de vida um processo que é essencial para todos os cidadãos.

As crianças ampliam seu desenvolvimento quando têm oportunidades de brincar e interagir com outras crianças, adultos, seres vivos e objetos. Elas precisam ser as protagonistas das ações para viver a experiência de fazer escolhas e tomar decisões, iniciando já em seus primeiros anos de vida um processo que é essencial para todos os cidadãos.

Atividades como copiar e repetir tarefas são muito limitadas para propiciar o desenvolvimento das crianças, pois não oferecem a elas a oportunidade de criar. Portanto, as velhas práticas pedagógicas mecanicistas e reprodutivistas – como pintar dentro dos espaços ou colar bolinhas

de papel –, assim como aquelas adaptadas do ensino fundamental, não podem mais ser utilizadas.

A recente proposta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022, sobre a adoção de livros didáticos para a educação infantil, vai também na contramão de todas as pesquisas e conhecimentos produzidos na área educacional, já que torna a criança passiva e não protagonista do seu processo de formação. Além disso, é desrespeitosa com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao tentar redirecionar o atendimento para um trabalho cartilhado, de perspectiva alfabetizatória, privilegiando metodologias e práticas que não valorizam as crianças como sujeitos que participam da construção de seus saberes.

Leitura e escrita são práticas cotidianas. Elas fazem parte do repertório das propostas vivenciadas pelas crianças na educação infantil de forma a lhes provocar o interesse, a reflexão e a elaboração de hipóteses sobre como escrever, bem como o desejo pela leitura. É nessa direção que caminha uma proposta educacional com foco em qualidade – privilegiando em suas práticas pedagógicas intencionais o contato prazeroso com livros, revistas e outros portadores textuais, contribuindo para as explorações e descobertas do código alfabético e dos sons e criando sentido para a leitura e escrita.

Cabe destacar que é primordial reconhecer as singularidades e peculiaridades de cada menino e menina, com atenção aos aspectos relativos à inclusão das crianças que são público-alvo da educação especial: aquelas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. Da mesma forma, a atenção às diferenças regionais e étnico-raciais, tão presentes no contexto brasileiro, precisa ser contemplada num processo que busca qualidade. Proporcionar experiências de aprendizagens que permitam o protagonismo e o desenvolvimento da autonomia das crianças é um dos pilares de um trabalho de qualidade.

As novas relações sociais vivenciadas pelas crianças na educação infantil também são relevantes e podem ter papel decisivo no processo de formação da sua identidade que se inicia nos primeiros anos de vida. Faz-se necessário que creches e pré-escolas tenham profissionais competentes e sejam equipadas de forma a permitir aos meninos e meninas o seu pleno desenvolvimento. Planejar o atendimento de cada instituição requer observar o que dizem os documentos curriculares.

O QUE É QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Definir qualidade não é tarefa simples, pois se trata de um conceito atrelado à cultura e em constante evolução.

Quais são os **aspectos centrais** que precisam estar contidos em toda instituição de **educação infantil** comprometida com promover o **desenvolvimento integral** das crianças?



Atenção às **peculiaridades** e singularidades de cada criança, bem como às **diferenças regionais e étnico-raciais**



Uma **prática pedagógica** baseada em propostas curriculares específicas para cada contexto



Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais



Materiais e brinquedos adequados para a faixa etária das crianças



Criação de **experiências positivas** para as crianças como fundamento do trabalho pedagógico



Espaços adequados



Priorização das **brincadeiras**



Protagonismo da criança nos processos de aprendizagem (ela deve estar no centro da ação educativa) e ênfase no desenvolvimento da sua autonomia



Priorização de processos pedagógicos que envolvem **interação**

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC)

CURRÍCULO EM FOCO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Parecer CNE/CEB nº 5/2009) organizam e dão **intencionalidade educativa** para esta etapa da educação básica, privilegiando dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras.

Elas reafirmam a correlação entre ações de cuidado e educação e apresentam critérios para a elaboração das propostas pedagógicas. E trazem, também, uma concepção peculiar de criança: “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”.

As definições e propostas contidas nas DCNEI foram fundamentais e serviram de ponto de partida para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

A BNCC é um marco no cenário educativo, constituindo importante ferramenta para que se desenvolvam currículos para a educação infantil de qualidade. Além disso, ela possibilita a organização de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para nortear as secretarias de Educação e as instituições de educação a qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças de 0 a 5 anos.

Prevista na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014, cobrindo o período 2014-2024), a BNCC acompanha as DCNEI quanto à concepção de criança, ressaltando sua centralidade nos processos de planejamento.

Os eixos estruturantes das interações e brincadeiras também estão na BNCC, no compromisso e no olhar sobre o desenvolvimento da criança. Eles são pautados pelo conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo estes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento associados a esta etapa da educação segundo a BNCC. Assim, todas as propostas curriculares da educação infantil devem assegurar esses direitos, utilizando-os como mediadores das atividades propostas.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Segundo a BNCC, os campos de experiências são uma forma de organização curricular que abrange as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A BNCC apresenta um novo arranjo curricular, introduzindo os chamados **campos de experiências**: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para três grupos por faixa etária: bebês (do nascimento a 1 ano e 6 meses de idade), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Uma experiência é entendida como algo que permite às crianças construir novos significados sobre o mundo que as cerca e tem o potencial de integrar todos os campos acima descritos. Esta é uma marca desse novo arranjo curricular, que considera que as vivências são o principal caminho para garantir o protagonismo das crianças.

Trata-se de uma concepção que provoca mudanças nas formas tradicionais de planejamento, que passam a ser centradas em vivências e experiências significativas para as crianças, em vez de em planejamentos elaborados apenas com intuito de cumprir determinados temas ou conteúdos ou desenvolver habilidades específicas de forma descontextualizada.

Com este documento estratégico que é a BNCC, idealizado para nortear uma trajetória para a formação dos currículos em todo o país, passamos a definir as aprendizagens essenciais, o que favorece a busca pela qualidade nas propostas de trabalho pedagógico.

É preciso ressaltar que, em nível municipal e estadual, já existiam iniciativas com a finalidade de assegurar a qualidade da educação infantil por meio de orientações curriculares. Mas, a partir da BNCC, tais iniciativas passam por ajustes e reformulação.

É responsabilidade dos estados desenvolver um currículo próprio, sendo a BNCC somente a base para a construção. Os municípios, principais responsáveis pela promoção da educação infantil, devem organizar suas propostas curriculares ou contextualizar a proposta do seu respectivo estado.

COMUNIDADE ESCOLAR

A comunidade escolar reúne todos os segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma instituição de ensino – gestores escolares, professores, crianças/alunos, funcionários em geral, familiares/demais responsáveis pelas crianças e a comunidade no entorno da escola.

Todos os currículos construídos pelos municípios precisam passar por consulta pública e ser validados pelo Conselho Municipal de Educação.

O engajamento de toda a **comunidade escolar** é essencial para a implementação dos novos conceitos e práticas neles contidos.

É necessário que os gestores saibam selecionar as prioridades para embasar a tomada de decisões na busca pela qualidade. Qual caminho seguir? Quais propostas fazer? Estabelecer parâmetros é essencial, pois eles apontam um caminho e permitem aos gestores planejar, propor e acompanhar o trabalho da rede para investir e corrigir o que for necessário.

A IMPORTÂNCIA DE TER PARÂMETROS

Parâmetros são referências a serem observadas, a fim de garantir que a educação oferecida às crianças se baseie no que está estabelecido nos documentos oficiais. Atualmente, os parâmetros válidos para a educação infantil são as DCNEI e a BNCC.

Ao longo da história da educação infantil, outros parâmetros foram elaborados de acordo com a legislação da época. Por exemplo, a preocupação com a precariedade de prédios e instalações foi evidenciada no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), dando importância ao ambiente em face da busca por qualidade.

Com as mudanças na legislação ocorridas desde 2006, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2018, novos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, uma revisão de um documento originalmente publicado em 2006. Seu objetivo é “orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de educação infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas (...)”.

O Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2018, novos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, uma revisão de um documento originalmente publicado em 2006.

Nesse novo documento, são apresentados e discutidos oito dimensões e seus respectivos parâmetros, considerados fundamentais para a qualidade da educação infantil: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; gestão das instituições de educação infantil; currículos, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; e infraestrutura.

Em 2008, foi iniciada a elaboração de indicadores, produzidos pelo MEC em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, na sigla em inglês), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Ação Educativa e a Fundação Orsa. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foram disponibilizados para ser utilizados como autoavaliação pelos estabelecimentos e suas equipes a partir de 2011. Essa primeira investida oficial funcionava como um guia para que os gestores e demais profissionais buscassem reorganizar o trabalho a partir dos resultados encontrados. Retornaremos a este assunto no capítulo 3, quando tratarmos de avaliação.

VETORES DE QUALIDADE

Selecionamos aqui alguns elementos fundamentais, retirados da legislação em vigor, que podem fazer a diferença para que um serviço de educação infantil tenha boa qualidade ou não. Em geral, eles compõem a maioria dos instrumentos de avaliação da qualidade já elaborados, como veremos no capítulo 3, e podem ser categorizados como indicadores de insumos, processos e resultados. A gestão de indicadores é tarefa essencial para que os melhores resultados sejam alcançados.

Todos os indicadores estão intimamente relacionados, o que nos leva a entender que o bom desempenho em apenas alguns deles não é suficiente. A observação isolada de um item, ainda que traga algumas respostas parciais, não deve ser assumida como resumo da situação geral. É indispensável acompanhar e buscar melhorias nos indicadores de insumos, processos e resultados para avançar na busca de qualidade.

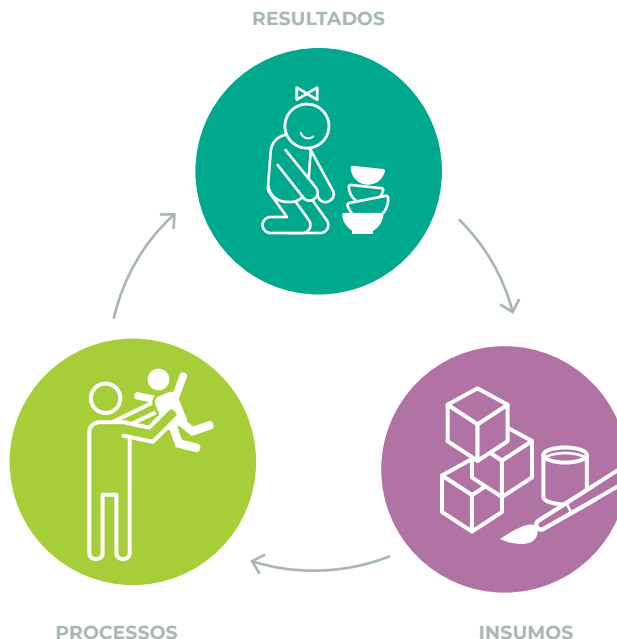
A seguir, especificaremos os indicadores considerados prioritários para o alcance dos resultados que garantam uma educação infantil que atenda ao que ela se propõe: o desenvolvimento integral das crianças.

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA QUALIDADE

Quais são os elementos fundamentais para avaliação da qualidade da Educação Infantil?

PROCESSOS

- ▶ Gestão das unidades de creches e pré-escolas
- ▶ Formação inicial e continuada de professores e profissionais
- ▶ Proposta pedagógica
- ▶ Prática pedagógica
- ▶ Interações e brincadeiras
- ▶ Relacionamento com famílias



RESULTADOS

- ▶ Aprendizagens
- ▶ Desenvolvimento da criança

INSUMOS

- ▶ Infraestrutura
- ▶ Materiais
- ▶ Documentos curriculares nacionais e locais

INDICADORES DE INSUMOS

Infraestrutura

Planejamento de espaços, ambientes e materiais; edificações seguras; áreas internas amplas e áreas externas para vivências ao ar livre; contato com a natureza; mobiliário adequado; mobiliário adaptado.

A etapa da educação infantil requer atenção especial ao planejamento de espaços, ambientes e materiais, que precisam atender às especificidades etárias das crianças, além de certificar a elas experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento.

A segurança das crianças precisa ser garantida. Assim, a parte estrutural das edificações – elétrica e hidráulica – deve estar sempre em boas condições, evitando acidentes. Todo o espaço precisa ser pensado de forma a não expor as crianças a riscos.

Espaços e ambientes também educam e possibilitam encontros com culturas e novas situações, permitindo que as crianças ampliem seus

movimentos e se desenvolvam. Portanto, as edificações da educação infantil precisam ter espaços, tanto internamente como na área externa, para serem explorados pelas crianças. Devem-se valorizar pátios com e sem brinquedos e outros ambientes ao ar livre que permitam vivências das crianças com elementos da natureza.

Espaços e ambientes também educam e possibilitam encontros com culturas e novas situações, permitindo que as crianças ampliem seus movimentos e se desenvolvam.

A sala dos agrupamentos, onde as crianças se reúnem para o desenvolvimento de atividades, deve ser um convite para a criação de brincadeiras e novas investigações. Por isso é importante que seja espaçosa. O mobiliário deverá ser adequado à faixa etária das crianças e à proposta curricular, de forma a facilitar a prática pedagógica e promover interações e brincadeiras.

Para crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), mesas e cadeiras modulares são uma boa opção, dispostas na sala de modo que haja espaço para rodas de conversas e leituras, bem como para a organização de cantos de atividades como o da leitura e brinquedos.

Prateleiras baixas e vazadas, ou móveis baixos, fáceis de serem abertos pelas crianças, completam o repertório, permitindo que elas tenham acesso a livros, brinquedos e outros materiais. O mobiliário deverá, ainda, contemplar as crianças com deficiência, com piso tátil para deficientes visuais, presença de mesas adequadas ao uso com cadeiras de rodas e outras adaptações conforme as necessidades das crianças.

Materiais

Livros literários, revistas e afins; brinquedos; jogos; materiais de papelaria; materiais de sucata; matérias da natureza (conchas, pedras, folhas, etc.); adereços.

Os materiais disponibilizados são fonte de investigações e curiosidade para as crianças e precisam estar acessíveis a elas. Entram nesta categoria os livros desde o berçário, aproximando os bebês da cultura escrita e

promovendo a ampliação do repertório imaginativo. Livros literários de qualidade e de diferentes gêneros, que abordam temáticas como o cotidiano das crianças e a valorização de diferentes culturas e etnias, devem fazer parte do acervo de cada turma, respeitando a indicação etária dos mesmos. Demais materiais impressos, como revistas, manuais e outras publicações, também devem fazer parte do acervo.

Os brinquedos são essenciais. Explorando suas características (sons, cores, texturas, desafios e tamanho), as crianças vão construindo conhecimento sobre o mundo. Para além da função inicial dos diferentes brinquedos, elas produzem novos significados e usos para esses recursos, tornando-os ainda mais interessantes. Ao brincar, criam situações imaginárias e experimentam papéis sociais que favorecem a ampliação de habilidades socioemocionais.

Os brinquedos são essenciais. Explorando suas características (sons, cores, texturas, desafios e tamanho), as crianças vão construindo conhecimento sobre o mundo.

Os jogos de tabuleiro também fazem parte desta categoria. Memória, dominós, trilhas e outros podem ser disponibilizados às crianças a partir dos 3 anos. Eles precisam ser mais complexos para as crianças maiores, a fim de despertar a curiosidade e o exercício do raciocínio.

Os materiais de papelaria (papéis, lápis de cor, hidrocor, massa de modelar, tintas, etc.) enriquecem igualmente as atividades, propiciando a manipulação e a criação de outras possibilidades de uso para além das convencionais.

Materiais de sucata em geral, caixas de papelão, potes de plástico, funis, etc. são considerados materiais de largo alcance que devem estar acessíveis às crianças, que podem dar a eles novos significados. Coleções de materiais da natureza, por sua vez, como conchas, pedras e folhas, permitem observações, classificações e comparações que aproximam as crianças das ciências naturais.

Considerando a importância do simbolismo e da fantasia para o desenvolvimento infantil, é importante disponibilizar objetos que podem ser utilizados nas brincadeiras de faz de conta (roupas, sapatos, chapéus, colares, aparelhos de telefone antigos, teclados de computador, minicozinhas, panelas, bonecas representativas da diversidade humana, etc.).

INDICADORES DE PROCESSOS

Gestão das unidades de creche e pré-escola

Gestão democrática; comunidade escolar; equipe de gestão; coordenação pedagógica; prática pedagógica; gestor municipal.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar como um todo em conselhos escolares ou outros fóruns de discussão relevantes da escola. A gestão democrática do ensino público está entre os princípios da educação brasileira expressos na Constituição Federal.

Segundo a LDB, a **gestão democrática** das unidades educativas é uma obrigação nas escolas públicas². Assim, as decisões sobre a proposta pedagógica devem ser definidas e compartilhadas por toda a comunidade escolar, o que exige um estreitamento de laços entre a equipe da instituição, as famílias e demais participantes.

É competência dos gestores locais garantir que toda instituição seja um espaço seguro, acolhedor e de garantia dos direitos das crianças. A equipe de gestão deve ser a maior aliada de cada creche e pré-escola para a busca da qualidade. Em especial, a equipe precisa contar com um profissional que oriente e acompanhe a prática pedagógica da unidade, normalmente conhecido como coordenador pedagógico.

Os processos de formação continuada e planejamento pedagógico periódico dos professores fazem parte das atividades que buscam qualificar a prática pedagógica.

O gestor municipal deverá estar atento às dúvidas e necessidades apontadas em cada instituição, estabelecendo canais de diálogo.

Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais

Evidências de pesquisas; práticas dos professores; uso de dados; formação adequada; equipes dedicadas; investimentos em formação.

As habilidades dos professores têm uma relação direta com o desenvolvimento dos meninos e meninas, sendo essencial para um trabalho de qualidade. Os planejamentos e as propostas feitos às crianças precisam revelar as intenções educativas, em acordo com as necessidades das crianças, a fim de promover aprendizagem e desenvolvimento. Prevista em lei, a formação continuada precisa facilitar o acesso dos profissionais da educação a evidências que sejam frutos de pesquisas e deve relacioná-las à prática dos professores.

Para que as formações inicial e continuada atendam às necessidades nacionais e locais, torna-se necessário o uso de dados. Por exemplo, conhecer o perfil de formação dos professores contribui muito para o planejamento das ações de formação continuada. Uma pesquisa realizada em 2010³, com o objetivo de produzir informações nacionais sobre educação infantil, revelou que 70% dos professores entrevistados tinham graduação em pedagogia. No entanto, destes, apenas 47% eram habilitados em educação infantil.

Quando comparamos tais dados com os coletados pelo Censo Escolar 2020⁴, vemos um acréscimo no percentual de professores com graduação. Hoje temos 79,6% dos professores com graduação adequada à etapa. No entanto, estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) aponta que as universidades tendem a privilegiar as disciplinas mais teóricas do que práticas. Abuchaim (2018), complementa que, em 82% das instituições pesquisadas, existe pelo menos uma disciplina do curso de pedagogia relacionada à educação infantil, mas não há disciplinas que permitam um aprofundamento na metodologia de trabalho docente com as crianças.

Esses dados demonstram a necessidade da complementação de conhecimentos dos professores, aproximando as temáticas dos contextos e desafios cotidianos, assim como atendendo às inquietações e dúvidas dos profissionais.

Desconstruir práticas e culturas que desconsideram a criança como protagonista das ações, permitindo que os professores solidifiquem e ampliem seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, se dá a partir da compreensão da importância das interações e da escuta sensível às crianças. Discutir qualidade e traçar planos de ação para alcançá-la pode ser uma boa estratégia de envolvimento e desenvolvimento dos profissionais nessa direção.

Para qualificar o trabalho realizado por creches e pré-escolas, é oportuno criar e manter uma equipe de profissionais que atue especificamente (ou exclusivamente) na educação infantil.

Para qualificar o trabalho realizado por creches e pré-escolas, é oportuno criar e manter uma equipe de profissionais que atue especificamente (ou exclusivamente) na educação infantil, evitando remanejamento e rotatividade de professores entre etapas do ensino básico (educação infantil

e ensino fundamental). A rotatividade pode ser combatida de diferentes formas: com a valorização do professor, o reconhecimento do importante trabalho que realiza; favorecendo a construção da identidade docente; com formação continuada que atenda às suas necessidades; e com garantia de condições de trabalho dignas.

É importante garantir que os investimentos na formação continuada sejam utilizados de forma a realmente capacitar os professores atuantes e promover mudanças. Isso requer planejamento constante da rede em relação aos seus profissionais e em relação aos conteúdos que serão trabalhados nas formações, sempre com o objetivo de qualificar a prática docente. Demais profissionais, como equipe de gestão local e auxiliares, também necessitam de formação continuada.

Proposta pedagógica

Proposta curricular do município; projeto político pedagógico (PPP) ou proposta pedagógica.

Como já mencionado, cada município tem a oportunidade de ajustar suas necessidades a partir do currículo estadual ou criar seus currículos próprios, com a participação dos profissionais, famílias e crianças, quando possível. É importante que a rede municipal tenha uma proposta curricular homologada pelo Conselho Municipal de Educação e invista em sua implementação.

A partir da proposta curricular de cada município, as unidades de creche e pré-escola deverão construir seu projeto político-pedagógico (o PPP, também conhecido como proposta pedagógica), em parceria com a comunidade escolar.

A partir da proposta curricular de cada município, as unidades de creche e pré-escola deverão construir seu projeto político-pedagógico.

A garantia dos já mencionados direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas unidades escolares, em propostas que envolvam os campos de experiências determinados pela BNCC, é fundamental para dar sintonia ao trabalho realizado pela rede.

Entendemos que a proposta pedagógica de cada instituição é um documento central que apresenta as escolhas e acordos da comunidade escolar para nortear as práticas pedagógicas. Neste sentido, a proposta é insumo para o trabalho realizado nas unidades. No entanto, como instrumento vivo, ela tem caráter processual, já que pode ser modificada a qualquer momento, a partir das necessidades de cada contexto.

Prática pedagógica

Interesses e necessidades das crianças; recursos disponíveis; criança no centro da ação educativa; planejamento; intencionalidade educativa; proposta pedagógica da instituição; proposta curricular do município.

A prática pedagógica é um aspecto central da qualidade, uma vez que é ela que traduz à vida real as concepções e intenções da educação infantil. Ela deverá sempre ser pensada para atender aos interesses e necessidades das crianças, considerando também os espaços e os materiais disponíveis.

Planejamentos que coloquem a criança como o centro da ação educativa e que tragam propostas significativas e concretas para os meninos e meninas são um requisito para que a prática pedagógica atinja os objetivos da etapa, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças conforme determina a BNCC.

Planejar é essencial para garantir vivências que incorporem os campos de experiências, indicando as intencionalidades educativas.

Planejar é essencial para garantir vivências que incorporem os campos de experiências, indicando as intencionalidades educativas.

A prática pedagógica deve expressar a proposta curricular do município e o projeto político pedagógico (proposta pedagógica) de cada instituição.

Interações e brincadeiras

Qualidade das interações; interação criança-criança; interação adulto-criança; atenção individualizada; ambiente seguro e acolhedor; brincadeiras livres; brincadeiras dirigidas.

A qualidade da educação infantil é impactada pela qualidade das interações. Priorizar as interações em conjunto com as brincadeiras, os grandes eixos estruturantes do trabalho pedagógico (DCNEI, 2009), constitui ação que incide diretamente sobre o desenvolvimento das crianças.

As interações das crianças com seus pares (outras crianças) são importantes, mas a interação das crianças com os adultos de referência exerce influência particular no desenvolvimento. Essa relação se revela, por exemplo, na atenção individualizada que o professor dá a cada criança, por alguns momentos ao longo do dia. Também está presente quando o professor apoia as crianças em suas investigações e hipóteses, criando um ambiente seguro e acolhedor não só na perspectiva física, mas também emocional.

É brincando que a criança aprende sobre as culturas à sua volta, os objetos, os valores e as regras da vida em sociedade. Em alguns momentos, a brincadeira acontecerá de forma livre, dando às crianças a oportunidade de explorar objetos e representar situações cotidianas de seu interesse. Estas são ótimas oportunidades para o professor observar os desejos e interesses das crianças e incorporá-los aos planejamentos.

É brincando que a criança aprende sobre as culturas à sua volta, os objetos, os valores e as regras da vida em sociedade.

As mediações realizadas pelo adulto podem incrementar as brincadeiras livres a partir de proposições e indagações feitas às crianças. Em outros momentos, as brincadeiras serão intencionalmente provocadas pelo professor. A brincadeira também é uma forma de expressão das ideias, valores e sentimentos das crianças, ajudando na saúde física e mental.

RELAÇÕES INTERSETORIAIS

As áreas da educação, da saúde e da assistência social têm muito a construir quando estabelecem caminhos e propostas conjuntas. A escola pode ser a porta de entrada para que a família tenha conhecimento dos seus direitos – por exemplo, acesso aos Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e a serviços de saúde. Por esta razão, é importante que as instituições dessas três áreas estejam em constante diálogo ao planejar o atendimento das necessidades da comunidade.

Da mesma forma, saúde e assistência social podem trazer contribuições importantes a respeito de cada criança, favorecendo os processos de planejamento da escola. A alimentação, por exemplo, é um ponto de atenção que integra essas áreas.

Planejar intersetorialmente é um desafio que, quando superado, favorece a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias. A integração de ações e conhecimentos de diferentes pastas permite um enfrentamento sistêmico aos desafios sociais, especialmente em relação à vulnerabilidade social.

Relacionamento com famílias

Partilha; diálogo; fortalecimento de vínculos; comunidade escolar; integração; intersetorialidade; acolhimento; respeito à diversidade.

A partilha que acontece entre famílias e escolas no cuidado e educação das crianças pequenas reforça a necessária abertura ao diálogo que existe entre essas duas partes na educação (DCNEI, 2009). Do lado da escola, só é possível complementar e compartilhar ações quando temos conhecimento das culturas e práticas educativas das famílias. Do mesmo modo, por parte das famílias, conhecer a forma como a proposta pedagógica será vivenciada pelas crianças permite que pais, mães e outros adultos responsáveis compreendam a especificidade do trabalho realizado na educação infantil.

É desejável que as escolas levem às famílias conhecimentos relativos ao desenvolvimento, à importância das brincadeiras e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento dos vínculos entre as crianças e suas famílias. Situações como desfralde, desmame, lutos, chegada de irmão ou irmã, etc. podem configurar momentos de troca de experiências e de planejamento de ações conjuntas.

O bom relacionamento entre os diversos atores da comunidade escolar possibilita que a escola seja entendida como um espaço de referência, capaz de propiciar maior integração com diferentes setores, tais como saúde e assistência social, e que atue em prol da **intersetorialidade**. A escola também serve de palco para que os moradores da comunidade, que têm saberes e culturas semelhantes, possam estabelecer laços entre si, favorecendo a construção de redes de apoio às famílias.

Os momentos de transição na trajetória escolar das crianças – de casa para a creche, da creche para a pré-escola e da pré-escola para o ensino fundamental – precisam ser cuidadosamente planejados. Deve-se partir do pressuposto de que esses momentos são vividos pelas crianças e também por suas famílias e podem gerar angústias. A cada início de ano letivo, há a necessidade de pensar em diferentes formas de acolher crianças e famílias, a fim de estabelecer vínculos e gerar sentimento de segurança.

Os diferentes arranjos familiares (configurações da família) devem ser respeitados, acolhendo as diferenças. Todos os profissionais devem estar engajados nessa forma de conduta, que é liderada pelos gestores, que se relacionam com todos de forma respeitosa e livre de preconceitos.

Indicadores de resultados

Aprendizagem; desenvolvimento; crianças protagonistas da ação educativa; construção de identidade; autonomia; singularidades da criança.

O investimento em insumos e processos está intimamente relacionado com os resultados de aprendizagem e desenvolvimento que serão alcançados. As dimensões e indicadores aqui apresentados podem ser ainda pormenorizados, criando critérios mais facilmente observáveis, que podem contribuir para a organização da rede de educação infantil.

Por exemplo: para o indicador de práticas pedagógicas, podemos olhar para a diversidade de oportunidades de aprendizagens oferecidas, ou então para as estratégias pedagógicas específicas que são utilizadas na promoção das aprendizagens (o protagonismo das crianças é considerado?; há espaço de fala para que se expressem?; as crianças podem fazer escolhas?). Elencar critérios objetivos desta forma permite que se perceba com facilidade o que está ou o que não está funcionando bem em termos de resultados de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Todas as ações em prol da qualidade convergem para o melhor resultado e a razão de existir da educação infantil: a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para isso, além de todos os esforços já sinalizados, é preciso garantir que as crianças sejam as protagonistas das propostas realizadas pelos professores, de modo que possam construir suas identidades e sua autonomia.

Todas as ações em prol da qualidade convergem para o melhor resultado e a razão de existir da educação infantil: a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Entendemos que os resultados de aprendizagem e desenvolvimento não devem ser padronizados, a fim de contemplar as singularidades de cada criança. No entanto, para que o trabalho da educação infantil possa avançar seguindo uma mesma orientação, a BNCC apresenta um **quadro** que sintetiza as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Conforme ressalta o documento, essa síntese opera como um “elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados (...) que serão ampliados e aprofundados no ensino fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental”.

Síntese das aprendizagens	
O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar e expressar sentimentos e emoções. • Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. • Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. • Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação e vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. • Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. • Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar os diferentes tipos de som e ritmo e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. • Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. • Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. • Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. • Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. • Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. • Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. • Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual, etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. • Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. • Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos, etc.).

As informações do quadro de síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências da BNCC devem ser consideradas na proposta curricular do município e na proposta pedagógica de cada instituição educacional.

Assim, os profissionais de cada creche e pré-escola precisam registrar e acompanhar individualmente os processos das crianças em relação aos objetivos propostos, buscando estratégias de intervir para promover as melhores situações geradoras de aprendizagem e desenvolvimento.

É sempre bom ressaltar que, ao longo da trajetória das crianças na educação infantil, os resultados de aprendizagens servem como elementos para o planejamento, uma vez que a etapa não tem compromisso com conteúdos preestabelecidos, mas sim com o desenvolvimento integral das crianças.

QUALIDADE DO ATENDIMENTO NA PANDEMIA

É desafiador pensar em qualidade ao longo de uma pandemia que já se arrasta por mais de um ano. Atividades remotas da educação infantil são utilizadas como forma de manter o vínculo educativo entre crianças, famílias e escolas. Sabe-se, porém, que elas têm seus limites, em especial quando consideramos a idade das crianças e as condições socioeconômicas de muitas delas. A modalidade híbrida, combinando atividades presenciais e remotas, ganhou adesão enquanto ainda não era possível o retorno presencial de todos. Diante deste cenário, qualidade envolve⁵:

- Ampliar o vínculo com as famílias, as principais interlocutoras entre as crianças e a escola. Estabelecer diálogos, relações de troca e apoio às dúvidas que os familiares têm sobre o desenvolvimento de crianças.
- Garantir que as crianças recebam kits com livros literários e materiais de papelaria (massinha, cola, lápis de cor, papel, etc.).
- Garantir que professores tenham acesso a equipamentos e à internet.
- Investigar a situação de cada criança para recebimento das atividades remotas, oferecendo alternativas de acordo com o contexto.
- Acompanhar o trabalho desenvolvido por escolas e professores, garantindo processos de continuidade e respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

- Quando na modalidade híbrida, zelar pela adequação, compra de equipamentos e produtos de limpeza/higiene, assim como pela manutenção das escolas e a operacionalização dos protocolos de segurança sanitária, tornando o ambiente seguro para todos. É necessário informar às famílias e profissionais sobre os cuidados a serem tomados e sobre a rede de apoio (médico, social, psicológico) que poderá ser acessada, caso necessário. 💜

03

AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SISTEMAS DE ENSINO SÃO ESTRUTURAS COMPLEXAS. PARA QUE FUNCIONEM BEM E DE MANEIRA INTEGRADA, É FUNDAMENTAL QUE **A INFORMAÇÃO CIRCULE** ENTRE TODOS OS DIFERENTES NÍVEIS DE ATUAÇÃO QUE OS COMPÕEM. A INFORMAÇÃO VAI DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO (CENTRO) PARA AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PONTA) POR MEIO DE FORMAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS. É PRECISO TAMBÉM QUE **AS INFORMAÇÕES VOLTEM DA PONTA PARA O CENTRO**, ALIMENTANDO OS SISTEMAS COM EVIDÊNCIAS PARA A TOMADA DE DECISÃO E TAMBÉM PARA A ATUALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS. **O BOM FUNCIONAMENTO DESSE FLUXO** FAZ MUITA DIFERENÇA QUANDO SE PENSA EM QUALIDADE.

É COMUM O USO DE ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO PARA ACOMPANHAR O FUNCIONAMENTO DAS REDES DE EDUCAÇÃO. No Brasil, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, foram adotados sistemas centralizados de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos ainda na década de 1990, conforme tendência da época.

Já na educação infantil, trabalha-se com a perspectiva de que as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com as oportunidades que os ambientes e práticas pedagógicas oferecem a elas. Como afirmam Campos *et al* (2011), o debate sobre a qualidade da educação infantil seguiu rumos específicos, centralizando as discussões nos direitos das crianças. Portanto, o foco principal das avaliações nesta etapa tem sido o que é oferecido para as crianças, ou seja, a qualidade do trabalho realizado nas unidades por meio de avaliações de ambientes.

No ano de 2019, foi realizada uma iniciativa de avaliação da educação infantil por amostragem dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No entanto, os quesitos e resultados dessa avaliação não foram divulgados, criando uma lacuna na relação, antes aberta e respeitosa, entre os entes federativos.

A última medida do governo federal no campo da qualidade da educação infantil foi divulgada pela Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que, ao estabelecer parâmetros para o Saeb, determinou que “a educação infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva”. A portaria não esclarece os indicadores e os critérios dessa avaliação.

Nos últimos anos, os estudos e experiências internacionais e nacionais têm concentrado esforços na elaboração e uso de instrumentos para a avaliação da educação infantil que, além de fornecerem dados referentes à infraestrutura e aos materiais, possibilitam conhecer também quais são as práticas adotadas no cotidiano das unidades. Incluem-se nessas práticas a gestão das unidades, os planejamentos alinhados com a proposta curricular e a execução desses planejamentos. Ou seja, os instrumentos abrangem indicadores de insumos e de processos. Para isso, foram elaboradas escalas por pesquisadores e especialistas voltadas ao monitoramento desses aspectos de maneira padronizada e sistematizada.

É importante ressaltar que medir qualidade é um procedimento complexo e que não existem ferramentas perfeitas ou capazes de medir tudo. Os instrumentos de avaliação possibilitam a captação de um recorte ou retrato do que está sendo avaliado, por isso é preciso ter em mente que pode haver imprecisões entre os resultados obtidos e a realidade. Ainda assim, tais instrumentos têm se mostrado valiosos aliados na busca pela melhoria da qualidade em instituições de educação.

Dentre as possíveis modalidades avaliativas, destacamos aqui a autoavaliação institucional e a avaliação institucional externa.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A autoavaliação institucional é realizada internamente às unidades, com organização e participação dos integrantes da própria comunidade escolar – professores, outros profissionais da equipe, famílias, crianças e outros membros da comunidade. São utilizados recursos como discussões em grupos, plenárias e planos de ação.

A autoavaliação institucional é uma importante ferramenta para o fortalecimento da gestão democrática da escola e para promover o aumento da participação comunitária. Duas ferramentas da escala Indiques (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil) e uma da escala italiana Isquen (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido) se destacam para uso nessa modalidade avaliativa.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escala	Instituição responsável no Brasil	Faixa etária das crianças matriculadas na instituição avaliada	O que avalia	Acesso ao instrumento
Indiques ⁶	Ministério da Educação (MEC)	0 a 5	Planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Livre
Indiques Paulistano ⁷	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME – SP)	0 a 5	Planejamento e gestão educacional; participação, escuta e autoria de bebês e crianças; multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; interações; relações étnico-raciais e de gênero; ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade	Livre
Isquen ⁸	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie) ⁹	0 a 3	Os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; as garantias.	Compra do livro ¹⁰

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA

A avaliação externa pressupõe a visita de um agente externo à unidade educacional para observar o trabalho realizado. Pode ser um supervisor da rede, um formador, um pesquisador ou um outro técnico. Tal modalidade avaliativa traz um “olhar de fora” ao processo, de alguém que não está inserido no cotidiano da unidade e busca coletar informações de maneira objetiva. Para isso, as visitas costumam ser guiadas por roteiros de observação e questionários estruturados, construídos com base em critérios específicos de qualidade. A tabela a seguir apresenta alguns dos instrumentos mais conhecidos e utilizados para este fim no Brasil.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escala	Instituição responsável no Brasil	Faixa etária das crianças matriculadas na instituição avaliada	O que avalia	Acesso ao instrumento
Iters 3 ¹¹	Traduzida pela Fundação Carlos Chagas e publicada pela Cortez Editora	0 a 3	Espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; linguagem e leitura; atividades de aprendizagem; interação; e estrutura do programa	Pago
Ecerc 3 ¹²	Traduzida pela Fundação Carlos Chagas e publicada pela Cortez Editora	4 e 5		Pago
EAPI ¹³	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (Lepes)	2 a 5	Infraestrutura; currículo, interações e práticas pedagógicas; diversidades; alimentação; equipe e gestão; e segurança.	Livre

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O processo de avaliação das aprendizagens das crianças tem feito parte dos debates entre especialistas. Avaliar é um processo constante. No dia a dia, avaliamos situações e objetos com os quais interagimos. Assim, ao longo do trabalho realizado por professores, espera-se que eles avaliem a forma como as crianças se apropriam e aprendem com as novas

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Conjunto de registros do professor sobre as produções das crianças, incluindo anotações, desenhos, artes, fotos ou textos, que são adicionados ao registro do planejamento e de projetos (BNCC).

experiências. Tais informações devem ser registradas e associadas às escolhas didáticas realizadas. Elas devem fazer parte da **documentação pedagógica**, formando um registro que possibilite a reflexão e a criação de novas propostas.

Algumas redes de ensino têm adotado iniciativas de mensurar as aprendizagens das crianças para produzir informações que ajudem na tomada de decisão. Essas iniciativas precisam ser cautelosas, assegurando o que determina a lei. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças. A LDB também estipula que a avaliação se dê “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A LDB também estipula que a avaliação se dê “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Esta ideia é ampliada e organizada na proposta da BNCC para a educação infantil, com a apresentação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pertinentes aos campos de experiências e que não abordam conteúdos escolares para a etapa.

Muitas são as pressões para que a avaliação recaia sobre o desempenho das aprendizagens realizadas, especialmente no que se refere à formalização da alfabetização. Os processos de letramento – reconhecimento dos usos sociais da leitura e escrita – fazem parte das tarefas de creches e pré-escolas, aproximando as crianças dos livros e demais textos, favorecendo a elaboração de hipóteses sobre a escrita e, principalmente, o prazer e desejo pela leitura e escrita.

Tais ações são potencialmente favoráveis para a formalização e consolidação da alfabetização, o que, segundo a BNCC para o ensino fundamental, deverá acontecer no primeiro e segundo anos de escolaridade. Sendo assim, não faz parte das competências da educação infantil obter resultados específicos de alfabetização.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é uma temática para a qual os gestores municipais precisam estar atentos – buscando integração nas propostas curriculares, bem como aproximando gestores e profissionais para construir possibilidades de integração e continuidade das aprendizagens, evitando rupturas.

PARA ORGANIZAR UM SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO

Alguns fatores devem ser levados em conta para a organização de um sistema de avaliação. Em primeiro lugar, fatores econômicos podem limitar as opções de escolha. Como visto, alguns instrumentos incorrem em custos para sua utilização, seja para a aquisição do material necessário, seja para a remuneração de um profissional habilitado para preparar uma equipe de coleta, a contratação de especialistas para a codificação e análise dos resultados ou a contratação de uma equipe de avaliadores externos. Nesse sentido, cabe recorrer às instituições responsáveis pelos instrumentos para a realização de orçamentos.

Outro fator indispensável no processo de avaliação é a definição ou escolha de um conjunto de indicadores de qualidade. No capítulo anterior, foram apresentados diversos indicadores possíveis, expressos em documentos nacionais e que refletem extensas pesquisas científicas e debates políticos. Neste capítulo, também foram apresentadas as principais escalas de avaliação utilizadas no Brasil. Para o uso de qualquer ferramenta avaliativa, um passo indispensável é verificar seu alinhamento com os documentos curriculares da rede. Realizar esse procedimento é importante para garantir coerência interna à rede de educação municipal, de forma que sejam avaliados especificamente os aspectos de qualidade adotados como referência para o trabalho na educação infantil do município.

Nas redes que não dispõem de documentos curriculares, é recomendado que o processo de avaliação seja iniciado pela elaboração dos mesmos. As avaliações permitem, inclusive, o acompanhamento do processo de implementação dos documentos curriculares.

Também é importante notar que as modalidades de avaliação aqui apresentadas – autoavaliação institucional e avaliação externa – cumprem propósitos distintos. Enquanto os processos autoavaliativos estimulam as reflexões das equipes sobre o próprio trabalho, podendo contribuir de

maneira direta com processos formativos e de melhoria, os processos de avaliação externa favorecem a tomada de decisão para a gestão e uma visão mais ampla das práticas adotadas na rede de ensino.

Em termos de desvantagens, os processos autoavaliativos podem gerar resultados imprecisos quando considerada a subjetividade natural que pode permear nosso olhar quando avaliamos nosso próprio trabalho, ao passo que os processos de avaliação externa podem ser mal recebidos pelos profissionais da rede caso não haja um trabalho de sensibilização e esclarecimento acerca dos objetivos de sua realização. Ainda assim, não cabe contraposição entre a utilização de uma modalidade ou outra. As duas podem ser implementadas de maneira integrada e complementar, por exemplo, com o uso dos resultados de avaliações externas servindo como base para o processo de autoavaliação. ♡

A AVALIAÇÃO COMO ALIADA DA QUALIDADE

A avaliação na educação infantil deve trabalhar com a perspectiva de que as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com as oportunidades que os ambientes e práticas pedagógicas oferecem a elas.



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

É realizada internamente nas unidades educacionais.

- ✓ **PONTO FORTE**
Estimular as reflexões das equipes sobre o trabalho que realizam.
- ✗ **DESvantagem**
Pode gerar resultados imprecisos, já que a avaliação do próprio trabalho pode ter viés subjetivo.



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA

Um observador externo à unidade educacional é envolvido para coletar informações de maneira objetiva, por meio de instrumentos padronizados.

- ✓ **PONTO FORTE**
O método favorece a tomada de decisão para a gestão e uma visão mais ampla das práticas na rede.
- ✗ **DESvantagem**
Seus resultados podem ser mal recebidos sem um trabalho adequado de sensibilização e esclarecimento da rede quanto aos objetivos da avaliação.

E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS?

Deve estar focada no acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças na escola, sem ter objetivo de promoção e tampouco estar atrelada ao acesso ao ensino fundamental (LDB, 1996). Espera-se que os professores observem o dia

a dia das crianças e avaliem a forma como elas aprendem. As informações sobre os resultados de aprendizagens precisam ser registradas e consideradas como elementos para o planejamento pedagógico.

04

A PROXIMIDADE ENTRE FINANCIAMENTO, ACESSO E QUALIDADE

EM FACE DE SUAS ESPECIFICIDADES, TENDO EM VISTA OS INSUMOS E PROCESSOS MENCIONADOS NO CAPÍTULO ANTERIOR, A EDUCAÇÃO INFANTIL EXIGE **INVESTIMENTOS E RECURSOS DE MAIOR MAGNITUDE** EM RELAÇÃO A OUTRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹⁴. POR ESTE MOTIVO, NO PASSADO, AS PRESSÕES POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO BRASIL SUCUMBIAM A QUESTÕES ORÇAMENTÁRIAS, JÁ QUE OS RECURSOS NECESSÁRIOS NÃO ESTAVAM ASSEGURADOS.

EM 2007, HOVE ALTERAÇÃO NO FUNDO CONTÁBIL DO ENSINO FUNDAMENTAL, O FUNDEF, DANDO LUGAR A UM MECANISMO DE FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO **MAIS ABRANGENTE**, QUE ENCAMPOU TAMBÉM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO MÉDIO – O FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)¹⁵.

O FUNDEB É UM FUNDO CONTÁBIL E COM FUNÇÃO REDISTRIBUTIVA. ELE É FORMADO POR IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS DE ESTADOS, MUNICÍPIOS E DO DISTRITO FEDERAL, recursos estes que depois retornam aos entes federativos, para o financiamento da educação básica pública brasileira desde a creche.

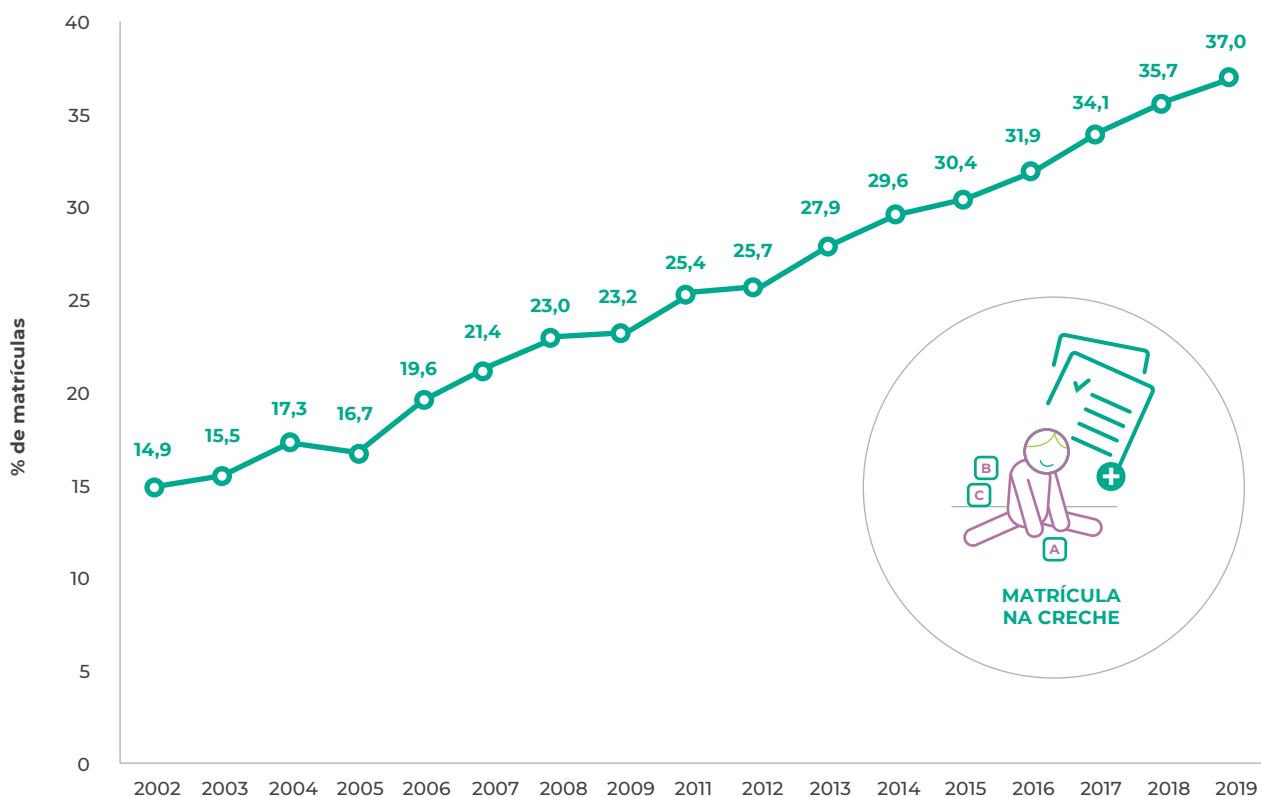
Assim, com o Fundef, mesmo municípios muito pequenos começaram a contar com verbas para a educação infantil, calculadas a partir de um valor mínimo por aluno/ano e do número de matrículas. Na prática, quando a contribuição de um determinado estado ou município não é suficiente para cobrir este valor mínimo por aluno, há um repasse adicional da União para complementar o orçamento educacional deste ente federativo.

Em 2020, o Fundeb passou por uma reformulação e se tornou um fundo constitucional permanente, o que significou um importante avanço para a educação brasileira. A nova regulamentação trouxe alguns benefícios para a educação infantil. Com eles, espera-se que a quantidade de matrículas da creche e da pré-escola aumente, especialmente ao se levar em consideração que os repasses do Fundeb favorecerão os municípios mais pobres, nos quais a demanda por vagas costuma ser maior. Um passo importante a ser superado por essas cidades será compreender melhor sua situação quanto ao acesso das crianças e famílias às instituições, apurando a distribuição das necessidades de vagas e avaliando a infraestrutura já existente¹⁶. Com mais recursos, além da ampliação da oferta de vagas, será possível pensar em maneiras de melhorar a qualidade do atendimento.

O aumento da oferta de vagas na educação infantil faz parte da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu o ano de 2016 como prazo-limite para a universalização da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. A Meta 1 também determinou a expansão da oferta de vagas em creche de forma a atender, até 2024 – ano final de vigência deste PNE –, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos.

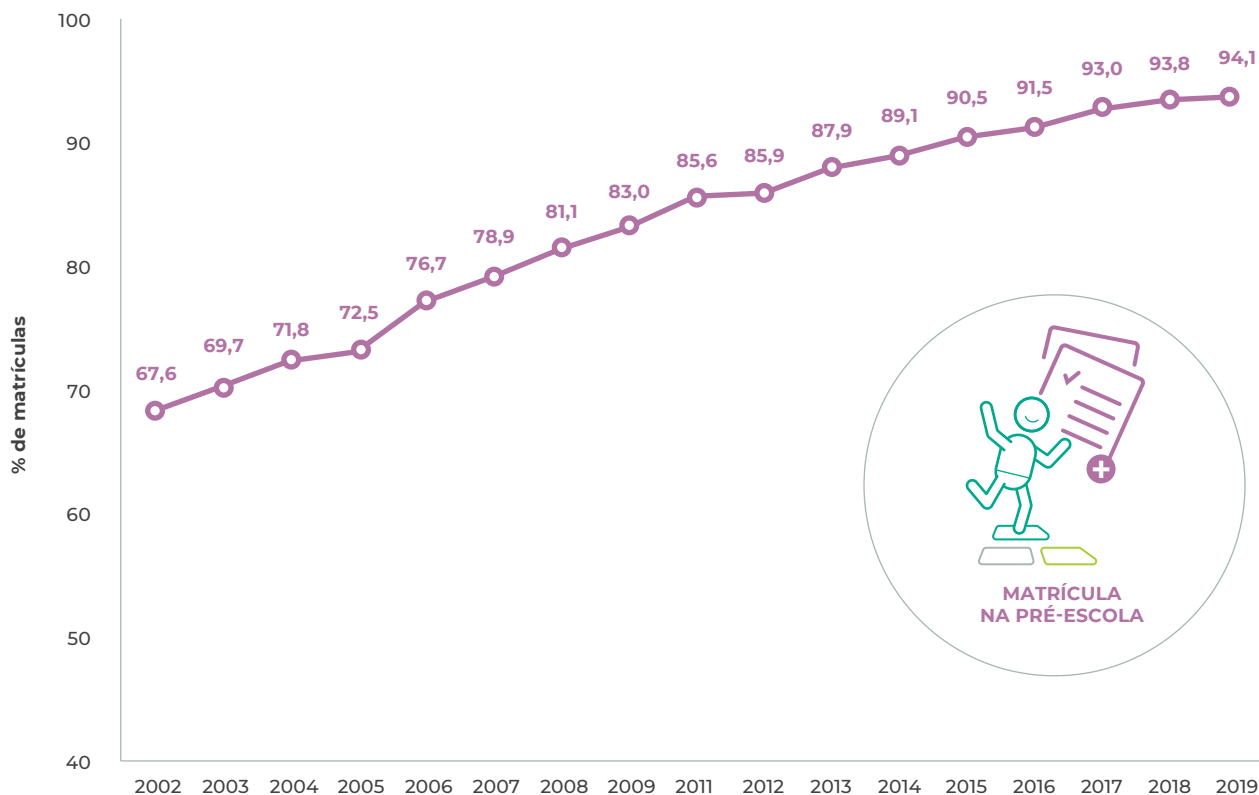
Como mostram os gráficos a seguir, a meta de universalização da pré-escola não foi atingida, mas está mais próxima do que a meta da creche, que em 2019 contava com 37,0% das crianças matriculadas nestas instituições.

TAXA DE MATRÍCULA NA CRECHE NO BRASIL (2002-2019)



Fonte: IBGE/Pnad, Pnad Contínua e Todos pela Educação

TAXA DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL (2002-2019)



Fonte: IBGE/Pnad, Pnad Contínua e Todos pela Educação

Em 2020, de acordo com os dados do Censo Escolar, 3.651.989 crianças estavam matriculadas em creches e 5.177.806 crianças estavam matriculadas em pré-escolas no Brasil. No total, são 8.829.795 crianças inseridas na educação infantil, incluindo estabelecimentos públicos e privados. Para se ter ideia do que este grupo representa, o contingente de crianças que frequentam as creches e pré-escolas no país é superior à população inteira de nações como Israel, Suíça e Paraguai. Se tomarmos apenas a parcela matriculada na rede pública como referência, chega-se ao total de 6.500.878 crianças, o que equivale, aproximadamente, à população inteira de El Salvador, superando as de países como Dinamarca e Finlândia.

Embora a oferta de vagas de educação infantil ainda não seja suficiente no Brasil, o aumento na cobertura do atendimento que se verifica nos últimos anos revela a urgência de buscarmos qualidade, garantindo aos meninos e às meninas as aprendizagens e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Embora a oferta de vagas de educação infantil ainda não seja suficiente no Brasil, o aumento na cobertura do atendimento que se verifica nos últimos anos revela a urgência de buscarmos qualidade, garantindo aos meninos e às meninas as aprendizagens e o desenvolvimento de suas potencialidades.

De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o aumento da cobertura também se deve em parte à redução da demanda em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil. O documento informa, ainda, o tamanho do desafio que os gestores municipais têm pela frente: para se atingir a Meta 1 do PNE, é necessária “a inclusão de cerca de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 330 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola”.

O relatório sugere “a necessidade de políticas para estimular os municípios a atender com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo” (p. 23). Neste sentido, é importante reafirmar o pacto federativo, que, embora defina os municípios como responsáveis pela oferta da educação infantil, estabelece o regime de colaboração com a União e estados.

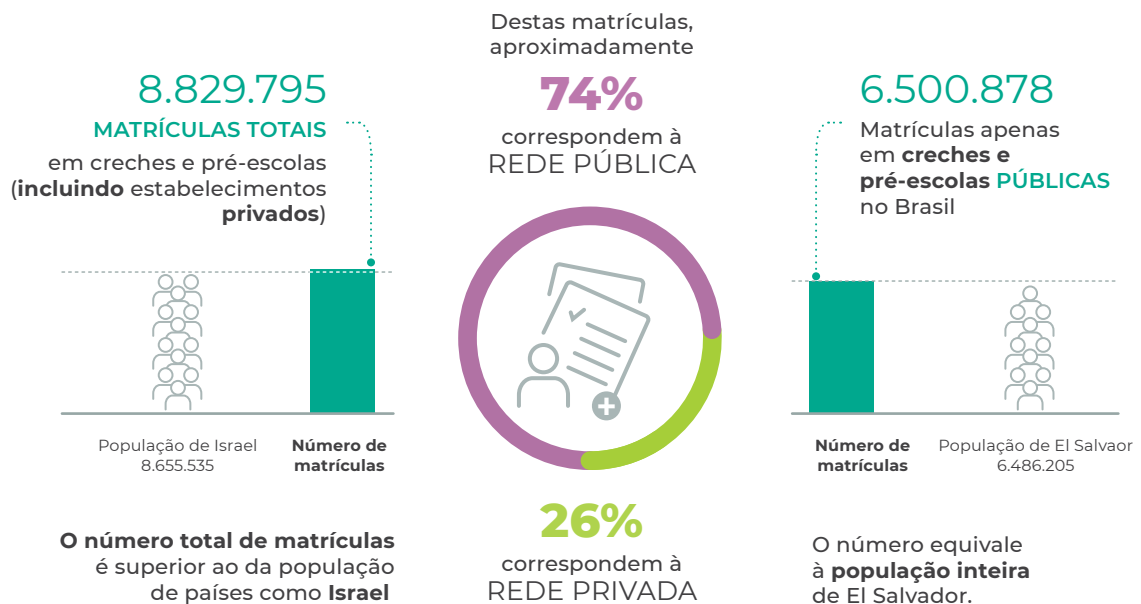
Há uma crescente preocupação com acesso e desigualdades sociais, sendo cada vez mais necessário garantir equidade, especialmente para as crianças mais vulneráveis: dados de 2019 mostram que entre a população 25% mais pobre no Brasil apenas 27,8% das crianças estão matriculadas em creches, índice que sobe para 54,3% na população 25% mais rica (Todos pela Educação, 2021).

Em contextos de desigualdade social, a vulnerabilidade é, muitas vezes, um critério de priorização de matrículas na creche, o que reveste de importância o olhar cuidadoso para este segmento. A priorização é válida e necessária, sendo inclusive prevista no Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). Segundo a lei, as famílias identificadas por meio do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente que se encontrem em situação de vulnerabilidade e de risco, ou com direitos violados para exercer seu papel protetivo de cuidado e educação da criança na primeira

infância, bem como as famílias que têm crianças com indicadores de risco ou deficiência, terão prioridade nas políticas sociais públicas.

Todavia, as demandas da educação infantil ultrapassam a questão do acesso e financiamento, envolvendo de forma direta a qualidade dessa oferta. Como já demonstrado, é o atendimento de boa qualidade que fará a diferença na curva de desenvolvimento da criança. A esse respeito, Oliveira, Ferreira e Barros (2011) já alertavam que “o desafio posto para a área não é apenas ampliar o número de crianças atendidas [...], mas também assegurar que a educação e o cuidado dessas crianças obedeçam a determinados padrões de qualidade coletivamente estabelecidos e educacionalmente validados” (p. 14). ♡

CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – 2020



FONTE: Censo Escolar 2020 e Wikipédia/Lista de países por população.

05

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…), A NOSSA IMAGEM DE CRIANÇA É RICA DE POTENCIAL, FORTE, PODEROSA, COMPETENTE E, ACIMA DE TUDO, CONECTADA AOS ADULTOS E ÀS OUTRAS CRIANÇAS” (MALAGUZZI, 1993, P. 10).

AS CRIANÇAS DEVEM SER OS PERSONAGENS CENTRAIS DESTA DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL. É por elas e considerando suas necessidades de desenvolvimento que nos debruçamos sobre essa temática.

Ao falarmos de infâncias, crianças e educação infantil, cabe a reflexão importante de que é aquilo que propiciamos às crianças hoje que desenha o amanhã, ou seja, as escolhas e oportunidades dadas às crianças estão intimamente relacionadas ao tipo de sociedade que queremos ajudar a construir. Assim, garantir às crianças boas experiências nos espaços coletivos e privilegiados das creches e pré-escolas é contribuição valiosa para o futuro, além de ser um direito dessas crianças no tempo presente.

Os investimentos e a atenção dados à primeira infância são benéficos para toda a sociedade e refletem o compromisso da gestão com a formação de cidadãos ativos e engajados democraticamente. O retorno está para além das questões econômicas e administrativas, abrangendo também equidade e maior justiça social.

As decisões políticas são vitais para a garantia de direitos. Os seis primeiros anos de vida de uma criança passam muito rápido. Sabemos que esse período é fundamental para o desenvolvimento humano, o que exige do poder público agilidade e foco. Temos pressa em sanar as desigualdades sociais que se refletem também nas desigualdades de acesso e de qualidade na educação.

Compromissos precisam ser assumidos para equilibrar acesso e qualidade, com escolhas estratégicas que atendam às necessidades de cada rede de ensino.

Os investimentos e a atenção dados à primeira infância são benéficos para toda a sociedade e refletem o compromisso da gestão com a formação de cidadãos ativos e engajados democraticamente.

Apresentamos um panorama do que já foi alcançado até o momento, entendendo que é importante que o gestor saiba que há uma série de amparos legais e acadêmicos para pensar ações voltadas à primeira infância. Buscamos também apontar caminhos e orientar a ação dos gestores municipais, que são atores essenciais na elaboração e execução de políticas públicas locais que permitam a concretização das metas e pressupostos da etapa.

Temos conquistas e avanços, mas também uma grande necessidade de lutar para mantê-los. O cenário atual, de desmonte de políticas – como a proposta de ensino domiciliar, ou *homeschooling*, que incentiva a permanência das crianças em casa em detrimento da frequência às instituições educativas, e propostas de *voucher*, que enfraquecem as redes públicas de educação, destinando verbas públicas para custear o atendimento das crianças em redes privadas –, exige de todos (gestores, profissionais, organizações sociais e sociedade) cooperação e vigilância para garantir a manutenção dos direitos já estabelecidos, assim como para continuar a perseguir qualidade em todas as instituições brasileiras de educação infantil. ♥

NOTAS

1. As magnitudes de desvio-padrão ficam entre 0,2 e 0,4
2. LDB/96 – artigos 14 e 15
3. **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL** – Sinopse do *survey* nacional referente à educação infantil https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/Sinopse_SurveyNacional_EducacaoInfantil_TDEBB_Gestrado.pdf
4. Censo Escolar 2020 – Percentual de Docentes com Nível Superior <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-curso-superior>
5. Para saber mais: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/como-retornar-atividades-educacao-infantil-pandemia-covid-19-recomendacoes-municipios>
6. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
7. Com base na experiência de uso dos Índices nacionais, a rede de educação do município de São Paulo realizou um processo de revisão, atualizando e ampliando o documento para atender seu contexto: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/25101.pdf>
8. Indicadores e escalas de avaliação da qualidade educativa da creche. Instrumento desenvolvido com base no instrumento italiano Svani. Este, por sua vez, foi elaborado por meio de uma adaptação da escala Iters-R, apresentada a seguir neste texto. A aplicação da Isquen contempla também momentos de avaliação externa, com a participação de pessoas de fora da instituição.
9. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie) é vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR).
10. “Instrumentos e indicadores para avaliar a creche” (CIPOLLONE, 2014)
11. Infant/Toddler Environment Rating Scale – Third Edition (Harms, Clifford, Cryer, Yazejian, 2017)
12. Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (Harms, Clifford, Cryer, 2015)
13. Escala de Avaliação dos Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância, criada a partir de uma adaptação do módulo MELE (Measuring Early Learning Environment), parte do instrumental MELQO (Measuring Early Learning Quality and Outcomes)
14. Para mais informações, é possível acessar o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi).
15. Por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente.
16. A publicação *100 Dias: os primeiros passos pela primeira infância* traz um guia prático com orientações para apoiar o gestor municipal no trabalho em prol da primeira infância. Acesse <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/guias/100-dias-primeiros-passos-primeira-infancia-educacao-infantil/para-conhecer>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Unesco, 2018.

BECCHI, Egle; BONDIOLLI, Anna; FERRARI, Monica. ISQUEN: indicadores e escala de avaliação da qualidade educativa da creche. In: CIPOLLONE, L. (Org.). **Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Curitiba: UFPR, 2014, p. 149-186.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3tqxe0>>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/38S0uC6>>. Acesso em: 1º set. 2021.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/318WhQt>>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/38M6TPo>>. Acesso em: 3 set. 2021.

_____. Inep – **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2WZF57Y>>

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3E0A3bE>>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância). Brasília, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3yb0h7h>>. Acesso em: 8 jul. 2021.

_____. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3hd7tdC>>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação/SEB/COEDI, Unicef, Undime, Ação Educativa. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Relatório Técnico**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Censo da Educação Básica 2020 – Resumo técnico**. Distrito Federal: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC, 2021. Disponível em: <<https://bityli.com/JgH8F>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3jSkjDW>>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília MEC/SEB, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. MEC/SEB, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3gpdTWK>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43 nº 148 p. 22-43, jan./abr. 2013.

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, São Paulo, v. 41, nº 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa, v. 36, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, Seb, v. 6, p. 44, 2009.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3mqwGEL>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CORREA, Bianca; PINTO, J. M. R. **Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar**. Cadernos ANPAE, n. 9, 2010.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeiríssima Infância – Interações: Comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3sNAyRu>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155 p.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. **Early Childhood Environment Rating Scale, third edition (ECERS-3)**. Teachers College Press. New York, 2014.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; YAZEJIAN, N. **Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-3)**. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, 2017.

MALAGUZZI, L. **For an education based on relationships**. Young Children, v. 49, nº 1, p. 9-12, 1993.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lúvia MF. (Org.). **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG). Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3sEyQIl>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcellos; BARROS, Joseane Ap. Bonfim. **Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades**. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha Rei, 2011.

SANTOS, Daniel Domingues dos. **Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: benefícios positivos, mas desiguais**. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, 2015.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/iAexA>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

WIKIPÉDIA. **Lista de países por população**. Disponível em: <<https://bit.ly/2UGXN31>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

APÊNDICE A – LEGISLAÇÃO

Os documentos e programas aqui apresentados narram a trajetória de avanço na qualidade e acesso à educação infantil. A tabela possui quatro cores que indicam a natureza de cada documento ou lei descritos:



Nas células verde-escuras estão listados os documentos de aspecto legal, ou seja, normativos.



Nas células roxas estão listados documentos cujo conteúdo não é especificamente voltado à área da educação, porém trazem importantes contribuições para o entendimento e o trabalho com crianças e adolescentes.



Nas células verde-claras estão listados os documentos oficiais publicados em caráter nacional com diretrizes, parâmetros e indicadores para o trabalho com e na educação infantil.



Nas células cinza estão indicados alguns programas voltados à educação infantil.

Ano	Documento/lei	Descrição
1988	Constituição Federal	Trouxe garantias para a criança no Brasil, tornando-a sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento. Define que os trabalhadores, homens e mulheres, têm direito à assistência gratuita para seus filhos e dependentes, desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas (art. 7º, XXV) e que o Estado tem como dever garantir a oferta de atendimento nestas instituições (art. 208, inciso IV). Assim, a educação infantil ganhou status de direito social, cabendo aos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados, a sua oferta (art. 29, IV). Também estabelece o montante de recursos destinados à educação básica, determinando que o percentual mínimo dos recursos da União destinados para tal fim é de 18%.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)	No artigo 62 da LDB (Lei nº 9.394/96, § 1º, a lei determina que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. No artigo 69, estabelece que “Estados e municípios têm como percentual mínimo a ser aplicado 25% das receitas de impostos”.
2006	Lei nº 11.274	Ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, incluindo as crianças de 6 anos de idade no 1º ano do fundamental.

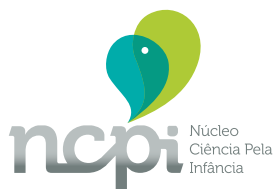
Ano	Documento/lei	Descrição
2006	Emenda Constitucional nº 53	Definiu que as instituições de educação infantil devem atender crianças de até 5 anos e 11 meses de idade.
2007/ 2020	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007 e Lei nº 14.113/2020)	O Fundeb é um fundo contábil e com função redistributiva. É formado por impostos e transferências de estados, municípios e Distrito Federal, recursos estes que depois retornam aos entes federativos, para o financiamento da educação básica pública brasileira.
2009	Emenda Constitucional nº 59	Ampliou a obrigatoriedade escolar até os 17 anos, incluindo crianças a partir de 4 anos.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014)	No âmbito da educação infantil, a Meta 1 previa a universalização da pré-escola até 2016 e a oferta de vagas em creches para, pelo menos, 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024, ano do término da vigência do PNE. Há 17 estratégias associadas a essa meta no plano. A estratégia 1.1 refere-se a “definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais”. Reafirma-se, assim, a urgência do regime de cooperação entre os entes federativos para que o proposto na Meta 1 se torne factível.

Ano	Documento/lei	Descrição
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Trata da proteção integral da criança e do adolescente. O ECA defende também os cuidados com as famílias, entendendo-as como elemento-chave na concretização dessa proteção e dos direitos humanos fundamentais. Neste documento, fica evidente também a preocupação do Estado em formalizar e garantir os direitos das crianças, não somente na educação, mas também no âmbito da saúde e da assistência social. Dessa forma, indica que o desenvolvimento das crianças e adolescentes só pode ser integral quando não está restrito a um único setor. O trabalho intersetorial é uma necessidade crescente.
2016	Marco Legal da Primeira Infância	Estabelece “princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância”. Maternidade e paternidade são valorizadas, reafirmando os direitos fundamentais das crianças, tendo em vista as peculiaridades dos primeiros anos de vida. Mais uma vez, o trabalho intersetorial é indicado como característica importante a ser considerada na elaboração de políticas: “A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância” (Art. 6º).




Ano	Documento/lei	Descrição
1995	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Ao tratar dos direitos, o documento propiciou a reflexão sobre a organização das creches quando elas ainda eram de responsabilidade da Assistência Social. O documento teve grande importância nos primeiros anos de organização das propostas educacionais, trazendo parâmetros para uma prática pedagógica respeitosa às crianças, e ainda hoje é uma referência para a área da educação infantil.
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 1, Volume 2 e Volume 3)	Publicado em três volumes, dois anos após a promulgação da LDB (9.394/96), com objetivo de servir como um guia de reflexão. Busca auxiliar os profissionais da área na realização do trabalho educativo diário com as crianças, trazendo a promoção do desenvolvimento integral como base.
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	Estabelece as diretrizes curriculares com base em três princípios norteadores: <ul style="list-style-type: none"> – Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. – Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. – Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 1 e Volume 2)	Aborda qualidade como um conceito sob tensão, por estar submetido ao contexto e à cultura locais e, portanto, necessitar de negociações; um conceito relativo ao contexto e baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 24). A publicação foi ao encontro do resultado de pesquisas realizadas por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que apontaram o distanciamento entre a prática e a teoria, especialmente nas creches, em função da precariedade de materiais e de profissionais com formação específica.
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	Dá importância ao ambiente ante a busca por qualidade. Na parte inicial, o documento trouxe sugestões para os dirigentes municipais e demais categorias envolvidas, organizando macroações necessárias para um planejamento adequado de construção ou reforma, com os critérios adequados de infraestrutura, para a etapa da educação infantil.
2008	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Produzidos pelo Ministério da Educação em parceria com o Unicef, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Ação Educativa e Fundação Orsa, passaram a ser utilizados como autoavaliação pelos estabelecimentos e suas equipes a partir de 2011. O documento também foi discutido e construído com a colaboração dos Fóruns de Educação Infantil dos estados. Essa primeira investida oficial funcionava como um guia para que os gestores e demais profissionais buscassem reorganizar o trabalho a partir dos resultados encontrados.
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	Uma série de estudos e pesquisas foi organizada pelo Ministério da Educação, levando à ampliação e detalhamento do conteúdo das diretrizes de 1999 e dando lugar às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2009.

Ano	Documento/lei	Descrição
2017	<u>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</u>	Documento fundamental para a educação brasileira que visa nortear todos os currículos das redes de ensino do país. Na educação infantil, baseia-se em cinco campos de experiência centrados nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças: <ul style="list-style-type: none"> – O eu, o outro e o nós; – Corpo, gestos e movimentos; – Traços, sons, cores e formas; – Escuta, fala, pensamento e imaginação; – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
2018	<u>Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil</u>	Revisão do documento originalmente publicado em 2006. Seu objetivo é “orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de educação infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças”. São apresentadas e discutidas oito dimensões: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; gestão das instituições de educação infantil; currículos, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersectorialidade; espaços, materiais e mobiliários; e infraestrutura.

Ano	Documento/lei	Descrição
2005	<u>Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação</u> e Prêmio Qualidade na Educação Infantil	O documento foi elaborado com objetivo de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. Buscava descentralização administrativa e participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação de políticas públicas para a área. O objetivo do prêmio era destacar “projetos educativos desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos, valorizar o professor como principal agente no processo de melhoria da qualidade da educação infantil e difundir experiências pedagógicas relevantes”.
2006	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil)	Destinado aos profissionais da rede pública que, mesmo sem formação, atuavam nas salas com as crianças. O curso conferia ao concluinte titulação em nível médio.
2007	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)	Foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, com o objetivo de “garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil”. Inclui também a aquisição de mobiliário e equipamentos para as unidades de educação infantil. O programa teve impacto positivo, tendo como consequência o aumento do número de vagas.



ncpi@ncpi.org.br
+55 (11) 3330-2888 / 3330-2828

 /nucleocienciapela infancia
 /nucleocienciapela infancia
 /company/nucleocienciapela infancia



www.ncpi.org.br



Insper

