

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:

tendências e perspectivas

Bruna Ribeiro- Pesquisadora da MOVE-Avaliação e Estratégia em Desenvolvimento Social. Professora do Curso de Pedagogia, São Paulo, Brasil. ribruna@gmail.com

Maria Augusta Martins Ribeiro- Supervisora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, Brasil. gutaribeiro@hotmail.com

Resumo

O artigo busca situar o leitor no atual cenário da discussão sobre qualidade na educação infantil no Brasil, a partir da contextualização das origens do debate sobre qualidade e suas repercussões nas políticas públicas nacionais direcionadas às crianças de zero a cinco anos. Este estudo apoia-se na literatura especializada atual, nacional e internacional, bem como nas publicações dos órgãos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 até a publicação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, documento publicado pelo Ministério da Educação/MEC em 2009 e que propõe uma metodologia autoavaliativa às unidades de educação infantil. Este último será alvo de análise mais detalhada onde iremos descrever o processo de elaboração, a estrutura, a metodologia participativa proposta no documento.

Palavras-chave: Qualidade, Educação Infantil, Autoavaliação.

1. Introdução

As políticas públicas voltadas ao campo da educação infantil no Brasil, adotadas a partir da Constituição de 1988, refletem o campo de disputa no qual situa-se a temática da qualidade, que, segundo Gusmão (2010, p.21), “assume significados e programas de ação distintos em diferentes contextos e grupos sociais”.

Os estudos de Gentili (2001) também nos alertam que a educação entendida como direito só se completa com a qualidade, nesse sentido o acesso e a qualidade são um binômio inseparável, a que cada indivíduo tem garantido constitucionalmente como um direito humano inalienável.

O reconhecimento do direito à educação pública de qualidade, pela Constituição de 1988 (art. 206, inciso VII) somado às recomendações e acordos internacionais, da década de 90, fizeram com que a questão da qualidade estivesse presente, direta ou indiretamente, como elemento chave nas políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

Frente a esse contexto, buscamos neste artigo investigar como tem se dado a atuação dos órgãos oficiais brasileiros frente ao atual campo de disputa no qual a qualidade se situa, compreendendo seu posicionamento e a repercussão deste para as políticas públicas direcionadas às crianças de zero a cinco anos no Brasil.

Para tal, nos apoiaremos na literatura especializada atual, nacional e internacional, bem como nas publicações dos órgãos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 até a publicação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, documento publicado pelo Ministério da Educação/MEC em 2009.

2. Desenvolvimento

A década de 1980 foi marcada por um avanço na reivindicação por creches e pré-escolas, que passaram a ser vistas como um direito da criança de todas as camadas sociais. Em torno desse ideal, vários setores se uniram, como movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, comunidade acadêmica e profissionais que atuam nos programas pré-escolares, a fim de pressionar a Assembléia

Constituinte para que esta incorporasse suas demandas à Carta Constitucional que estava sendo gestada (HADDAD, 1991).

A Carta Constitucional Brasileira aprovada em 1988 representa um inegável avanço na área da educação infantil, pois, pela primeira vez na história brasileira, um texto constitucional se refere a “direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família” (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.18.). O texto define como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art.208, inciso IV)¹ e dá um passo à frente em relação aos documentos anteriores, ao definir as formas concretas de se operacionalizar essa educação, especificando recursos e atribuições. A educação infantil, agora, estava integrada à educação e esta inclusão representa um “ganho sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país” (BRASIL, 2006).

Segundo versão preliminar do documento *Parâmetros de qualidade na educação infantil*, a promulgação da Constituição de 1988 propiciou um grande impulso na área de educação infantil “tanto no plano das pesquisas e do debate teórico” como “no plano propositivo e de intervenção da realidade” (2004, p.60).

A partir de então, o discurso da criança enquanto “sujeito de direitos” foi ganhando força e espaço, tanto no cenário nacional como internacional. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, fez com que o Brasil fosse o primeiro país a adequar sua legislação interna aos princípios consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). O ECA foi tido por muitos especialistas² como uma das legislações mais avançadas do mundo em relação ao direito deste público específico e, ao mesmo tempo em que afirmava esses direitos, estabelecia “mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (MEC, 2006,p.9).

Uma série de encontros e seminários foram organizados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1994, para discutir, com gestores municipais e estaduais de educação, “questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil”. Esses encontros resultam na publicação de uma série de documentos, entre os quais,

¹ O inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, passando então a vigorar o seguinte texto: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

² Ver Moreira (2000).

Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área:

a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.

Como desdobramento desta discussão, foi publicado o documento: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994-a), no qual se discute a necessidade de garantir profissionais qualificados, com um mínimo de escolaridade, para atuarem no setor, como sinônimo de qualidade. Ainda em 1994, é publicado também o documento: *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994-b).

Em 1995, o MEC define como um dos seus principais objetivos: “a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006, p.10) e, para tal, elabora quatro linhas de ação. Em consonância com esses objetivos publica, neste mesmo ano, os documentos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*³ (o qual vinha acompanhado por um folheto com sugestões para debates de formação, um cartaz e o vídeo: Nossa creche respeita criança) e *Educação Infantil: bibliografia anotada*.

Merece destaque o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* que, segundo explicitado no mesmo, tem como objetivo mais urgente: “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (2009-a, p.7). Para auxiliar na concretização deste difícil desafio, o documento se organiza em duas partes: na primeira, apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que “dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” e, na segunda, apresenta “critérios relativos à definição de

³ Este documento teve sua 2ª edição publicada em 2009.

diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (idem).

Já em 1996, mas ainda em período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o MEC publica: *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*.

A aprovação da LDB (lei 9.394/96) em dezembro de 1996, após oito anos de discussão, apesar das restrições denunciadas por amplos setores educacionais, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que denunciava o caráter neoliberal do projeto do então senador Darcy Ribeiro (PERONI, 2003), que visava substituir o texto original em discussão, representou avanços inquestionáveis na educação infantil ao incluí-la como primeira etapa da educação básica (art.29, sessão II) e, também, ao incorporar as creches aos sistemas de ensino (art.30, sessão II).

Muitas análises (DIDONET, 2000; BARRETO, 2000; ARELARO, 2000; CRAIDY, 2000) foram feitas a respeito do significado da LDB na educação das crianças de 0 a 6 anos e os pesquisadores se dividem ao apontar os avanços e desafios surgidos por ocasião da promulgação desta lei. Segundo Nascimento (2007), a nova lei, ao não distinguir a especificidade do atendimento em creches e pré-escolas e situar a educação infantil como uma etapa da educação básica, acarreta o risco de “desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização” (p.108) e a criança, que deveria ser alvo de ações de cuidado e educação, “passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade” (p.107). O alerta para não polarizarmos educação e assistência é endossado por Kuhlmann (1991, 2007).

No entender de Nascimento (2007), existe uma contradição entre o perfil do profissional de educação infantil preconizado pelos documentos anteriores do MEC e o perfil delineado pela LDB de 1996, sendo que os primeiros, segundo a autora, contemplavam o binômio cuidar/educar e o segundo é norteador por um viés escolarizante.

No entanto, a LDB, ao dispor em seu artigo 89 que as “creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão [...] integrar-se ao respectivo sistema de ensino”; como também ao preconizar que aqueles que atuam na área teriam um prazo de dez anos para obter uma titulação universitária (art.62) e, ainda, ao afirmar, em seu 29º

artigo, que a ação educativa na faixa de 0 a 6 anos é "complementar à ação da família e da comunidade", é determinante para que se encerre de vez (pelo menos sob a perspectiva legal) o passado dessas instituições como "substitutas da família" (HADDAD,1991) ou, ainda, como "mal menor" (VIEIRA, 1988, ROSEMBERG, 1989).

Outra lei, aprovada concomitante à LDB, vai impactar diretamente na expansão e na qualidade do atendimento das instituições de educação infantil: trata-se da lei 9.424/96, que cria o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*⁴ (FUNDEF).

Segundo análise de vários especialistas, como Didonet (2000, p.20), a responsabilização exclusiva do município no atendimento das crianças de 0 a 6 anos (pela lei atual de 0 a 5 anos) aliada à aprovação do FUNDEF, que subvincula 60% dos recursos da educação ao Ensino Fundamental, poderia ocasionar um "retrocesso na recente expansão da redes de creche e pré-escolas públicas", além de levar a educação infantil em muitos municípios a uma "asfixia financeira".

Campos (1989), ainda na década de 80, fez uma análise sobre a disputa de verbas entre a educação infantil e ensino fundamental, dizendo ser essa uma "melancólica disputa entre o roto e o esfarrapado" (p.14). Podemos supor que essa análise também se aplica a situação gerada por ocasião da aprovação do FUNDEF, com o agravante de que agora essa "melancólica disputa" é respaldada constitucionalmente.

O Fundo só entrou em vigor a partir de 1998, ano em que o MEC publica o documento: *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil* (1998-a), que contém sugestões de critérios de qualidade e que foi preparado "para ser referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos estaduais e municipais" (MEC, 2004). Ainda em 98, no contexto de elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, que tinha por objetivo alinhar a realidade nacional ao preconizado no artigo 26 da LDB que dispõe sobre a necessidade de "uma base nacional comum" para os currículos, o MEC elabora o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) que consiste em um "conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente" (1998-b). Esse documento foi

⁴ Vigente de 01/01/1998 até 2007.

distribuído por todo o país, sendo alvo de grande debate e também de críticas⁵. Concomitante a isso, o Conselho Nacional de Educação - CNE (existente desde 1996 em substituição ao Conselho Federal de Educação) define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), estas sim, com um caráter mandatório (1999-a).

O texto das DCNEI incorpora algumas posições defendidas pelos militantes da área e esclarece que fazem parte das instituições de educação infantil as creches, as pré-escolas, classes e centros de educação infantil, bem como “reforça a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo íntegro e delimitador das matrículas nas unidades de Educação Infantil” e estabelece os “fundamentos norteadores que devem orientar os projetos-pedagógicos desenvolvidos nas instituições” (BRASIL, 2004, p.63). A criança, vista como um sujeito de direitos, ocupa lugar central neste documento.

Em 1999, em decorrência de uma série de discussões suscitadas por diferentes interpretações da LDB, em relação à formação dos profissionais, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na Modalidade Normal* (1999-b).

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), com validade de dez anos, é aprovado em 2001, a partir do reconhecimento de que “os progressos nesse campo necessitam de esforços continuados e coordenados, que não alcançam resultados em prazo curto” o que leva a necessidade de “um plano que seja compromisso de Estado e não apenas de um governo” (BRASIL, 2004, p.64). O PNE definiu como seu objetivo e meta a “elaboração de diretrizes nacionais e de padrões mínimos de infra-estrutura, para as instituições de Educação Infantil” (2001, p.65), tendo como pressuposto aspectos quantitativos e qualitativos.

Em consonância com esses objetivos, em 2005 o MEC, a partir do debate em seminários regionais, publica os seguintes documentos: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação* (2006-a); *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006-b) e *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006-c).

⁵ Ver Cerisara (2007).

Todos eles têm como objetivo servirem de subsídios aos sistemas de ensino, não tendo caráter mandatório.

Em 2006, o MEC publica o documento *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (2006d), versão definitiva, editada em dois volumes, que tem por objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (p.8).

Embora não seja um documento oficial, a publicação *Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil* (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006) merece ser mencionada, uma vez que almeja contribuir na busca da “qualidade com equidade”. O documento, viabilizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (Mieib), teve por objetivo “colaborar para a construção de um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade” (p.18), através da escuta de grupos geralmente excluídos do debate sobre políticas educacionais, como profissionais, famílias, pessoas da comunidade e, principalmente, os sujeitos desse direito: as crianças.

Ainda neste ano, a aprovação da lei 11.274 causa grandes controvérsias⁶ entre os profissionais da área, ao dispor sobre a ampliação do ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos, tornando com isso a matrícula das crianças de 6 anos, na primeira série, obrigatória. A lei também estabelece que esta implantação deve ser feita pelos sistemas até 2010.

Segundo Palhares (2007, p.124):

[...] temos hoje um movimento que procura ou tende a deslocar a criança ainda mais nova no ensino fundamental, em despeito ao direito desta criança de ser atendida na educação infantil, com sua particularidade de atenção à etapa própria de seu desenvolvimento, e em despeito à legislação vigente.

O problema do deslocamento das crianças pequenas para o ensino fundamental, em oposição ao seu direito de serem atendidas em instituições de educação infantil,

⁶ Ver Palhares (2007).

apontado por Palhares ainda em 2007, foi acirrado pela aprovação da Lei 11.700 de 2008 que prevê: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

A antecipação da entrada no ensino fundamental também pode ser corroborada, segundo análise de Rosemberg (2010), pela aprovação da Lei 11.494 de 2007, que institui o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*- FUNDEB em substituição ao FUNDEF.

Esta lei, embora possa significar “um avanço para a conquista do direito à educação das crianças pequenas” (PALHARES, 2007, p.122), já que passa a financiar toda a educação básica, ou seja, creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação especial, educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007), apresenta a mesma limitação do FUNDEF, pois “não estimula o comprometimento com metas de qualidade” (CALLEGARI, 2010, p.17).

Rosemberg (2010) denuncia o que chama de “política do espetáculo”, que se traduz em práticas de grande visibilidade midiática, eleitoreira, mas pouco comprometidas com a qualidade do atendimento oferecido às crianças. Como exemplo dessas práticas, a autora cita a política de reciclagem de vagas, onde se “resolve” o problema do déficit de vagas no atendimento de 0 a 3 anos, com a incorporação de classes com crianças de 4, 5 anos ao ensino fundamental (que por sua vez apresenta vagas ociosas). O problema, segundo a autora, é que políticas dessa natureza, além de ignorarem “dimensões consensuadas sobre a especificidade da educação infantil”, como “educar e cuidar com equidade e qualidade”, levam a ações que desconfiguram o caráter dos espaços destinados às crianças pequenas, como por exemplo, com a oferta de vagas em período parcial (2007, p.180).

Frente ao contexto atual, Rosemberg (2010, p. 171) defende que a causa mobilizadora da educação infantil no Brasil, o ponto de partida, deve ser “a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, que cumpram, com equidade, o direito à educação das crianças e o direito dos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extradoméstico”.

Em 2009, o CNE, visando “incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais” (CNE/CEB nº 20/2009) na área da educação infantil, realiza uma revisão e atualização das DCNEI. Esta ação, embora reconheça que os princípios (éticos, políticos e estéticos) estabelecidos anteriormente continuam atuais e devem ser mantidos, tem por objetivo se alinhar ao novo paradigma de atendimento à infância construído nos últimos dez anos, além de inserir elementos que dêem conta das demandas da sociedade atual, como questões referentes a elementos culturais de grupos marginalizados, questões sobre diversidade, pluralidade, etc.

Diante do exposto até aqui, podemos concluir, juntamente com Rosemberg (2010), que a educação infantil ainda reflete a fragilidade inerente a todo campo novo, ainda em consolidação no cenário brasileiro. É nesse contexto marcado por avanços, mas também “inconsistências, incoerências, paralelismos e descontinuidade nos serviços” (HADDAD, 2006) que se insere o documento: *Indicadores da qualidade na educação infantil/Indique-EI* (BRASIL, 2009), que será objeto de estudo e apresentação mais detalhada neste artigo, por se tratar do único documento nacional (até a presente data) de autoavaliação da/na educação infantil.

2.1 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil se caracterizam por serem “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL, 2009, p.7).

Sua elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef e de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento.

Uma primeira versão do instrumento foi elaborada após um ano de discussões entre um Grupo Técnico, formado por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área. Essa versão foi discutida e alterada em 8 seminários regionais, que aconteceram em Belém / PA, Florianópolis / SC, Rio de Janeiro / RJ, Salvador / BA, Campo Grande / MS e São Paulo / SP e

contaram com a participação de aproximadamente 600 pessoas.

Após a incorporação das sugestões advindas dos seminários, o documento foi pré-testado em 22 instituições de educação infantil, públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares, de nove unidades federadas do Brasil: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009) e distribuído para todas as instituições de Educação Infantil do Brasil.

Embora, a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento (AÇÃO EDUCATIVA, 2009).

2.1.1 Metodologia do documento

Um dos pilares no qual se fundamenta todo o documento é o princípio da participação, que se traduz no método participativo, viabilizado pela autoavaliação.

A partir de reflexões que se iniciaram na elaboração do Indique, onde se procurou entender porque os indicadores que descrevem fenômenos macro não são apropriados pelos atores locais, se cogitou, entre outros fatores, que “pesquisadores e tecnocratas não observam e não interrogam a realidade escolar da mesma perspectiva que as pessoas que a vivem no cotidiano” (RIBEIRO, RIBEIRO e GUSMÃO, 2005, p.231). Esse fato, aliado à complexidade de não se ter um conceito único de qualidade, somado ao reconhecimento da legitimidade dos pontos de vista dos agentes escolares e das comunidades e de “sua capacidade de refletir e de seu direito de participar das decisões” levam a uma necessária busca por “métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes” (p.223).

Nessa busca, a autoavaliação, por meio de um “processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL,2009), surge não como uma forma única de avaliar a qualidade, mas como uma iniciativa que:

(...) pretende oferecer um instrumento complementar, mais diretamente referido à perspectiva das comunidades escolares e mais eficaz como incentivo e suporte ao seu engajamento em

ações coletivas que visem à melhoria da qualidade da educação (RIBEIRO, RIBEIRO e GUSMÃO, 2005, p. 234).

O documento parte, portanto, da premissa de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de educação infantil pode engendrar um potencial transformador, desde que este processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares...

Nesse sentido, a autoavaliação “possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (BRASIL, 2009, p.12)

O documento se apresenta como um instrumento flexível, com várias formas de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições. No entanto, sugere e apresenta uma pormenorizada forma de aplicação.

Os Índices-EI (BRASIL, 2009) adotam uma concepção ampla de qualidade, que se traduz em suas sete dimensões, a saber: 1. Planejamento institucional, 2. Multiplicidade de experiências e linguagens, 3. Interações, 4. Promoção da saúde, 5. Espaços, materiais e mobiliários, 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos para que cada um faça a discussão de uma dimensão. Cada grupo deve ter um coordenador e um relator (definidos previamente), sendo que o primeiro deverá se responsabilizar por cuidar do tempo, mediar conflitos, buscar consensos e/ou identificar opiniões antagônicas. Já o segundo, tem como tarefa tomar nota, elaborar o quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo.

Para facilitar a avaliação, o documento sugere que se atribuam cores aos indicadores. As cores devem sinalizar a avaliação feita pelo grupo, se boa, deve atribuir a cor verde, se média amarela e, se ruim, vermelha. No entanto, os indicadores só

devem ser definidos após o grupo responder, também através da atribuição de cores, às perguntas presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado.

A atribuição de cores às perguntas auxilia os grupos a refletirem e decidirem sobre qual cor melhor sinaliza cada indicador. Após finalizarem as discussões no pequeno grupo, todos se reúnem para a realização da plenária, que consiste na exposição para todos os presentes, por meio do relator, dos resultados da discussão de cada grupo e apresentação do quadro-síntese (que deve ficar afixado em lugar visível para todos).

Uma nova etapa de discussões começa e os participantes podem validar ou alterar as cores dos indicadores trazidos pelos grupos e, caso não haja consenso, o documento sugere que a divergência de opinião seja expressa, seja pela mistura de cores ou pelo uso de uma cor diferente das três anteriormente propostas.

Após a apresentação de todos os grupos, tem-se um quadro geral, construído pelo coletivo, da qualidade da instituição, onde é possível visualizar os pontos fracos e fortes da mesma. Sugere-se, então, que através de um debate se definam as prioridades de ação que deverão ser a base para a produção conjunta de um plano de ação da unidade.

Visando não tornar o debate exaustivo para os participantes, o documento recomenda que se agende outra data para a elaboração do plano de ação e atenta para o fato da autoavaliação não ser uma atividade pontual, mas sim processual e, para tanto, o acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação são fundamentais, bem como a reaplicação da autoavaliação a cada um ou dois anos (BRASIL, 2009).

No caso brasileiro, a temática da avaliação da qualidade por meio de autoavaliações se insere em um contexto onde é preciso saber equacionar o respeito às diferenças sem, no entanto, abrir mão de aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade. Aspectos esses que “garantem à creche a possibilidade de corresponder ao mandato educativo que a caracteriza, de corresponder, verdadeiramente, aos objetivos para o qual foi projetada e não se sujeitar, implicitamente a outras lógicas, como as da custódia, da assistência, do abrigo” (FERRARI, 2004, p.40).

3. Conclusão

Passados mais de 20 anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que representou um marco na história da construção social da criança pequena enquanto sujeito de direitos (CAMPOS, 1999), constatamos que a configuração dos espaços e das políticas públicas direcionadas às crianças pequenas tem se dado em meio a um embate de forças, muitas vezes com interesses contrários, o que nos leva a uma história da educação infantil marcada por avanços e retrocessos, quando não marcada por períodos de estagnação, ou, nos dizeres de Didonet (2000, p.13): a política de Educação Infantil no Brasil “tem perfil ainda mal delineado com alguns contornos fortes e outros bastante apagados”.

No Brasil, a temática da aferição da qualidade por meio de processos autoavaliativos ainda é um tema recente, não amplamente disseminado, diferentemente de alguns países, como Portugal, onde as escolas são obrigadas por lei⁷, a realizar autoavaliações.

Em um país como o Brasil, marcado por enormes diferenças sociais, a preocupação com a desigualdade não pode ser esquecida em nome do respeito às diferenças. O acesso à educação é um fator importante na construção de uma sociedade mais igualitária e aí se inclui uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Entretanto, é preciso ponderar se a autoavaliação sozinha dá conta do processo de avaliação da qualidade ou necessita ser complementada com outras modalidades avaliativas que possibilitem “um olhar mais descentralizado”, que levem à percepção de “implicações que podem prejudicar ou condicionar negativamente o processo de avaliação no que diz respeito à definição da qualidade” (BONDIOLI, 2004, p.3).

Qual o lugar que o conhecimento especializado sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e sobre os resultados obtidos com a adoção de diferentes concepções pedagógicas em programas educativos avaliados por pesquisas realizadas em diversos países, deve ocupar na definição de critérios de qualidade, é uma discussão sempre em aberto.

⁷ Lei 31/2002, art. 6.

Referências bibliográficas

ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à emenda constitucional 14/96. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 51-64.

BARRETO, E. S. S. Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p.25-40

BONDIOLI, A. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região Emília-Romanha. In: BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei federal de 5 de outubro de 1988. Brasília : Senado Federal, 2008.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal n.º 8069 de 13 de julho de 1990 Brasília : 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei federal n.º 9.394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília : 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei federal n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília : 2001.

_____. Lei Federal n.º 11.494 de 20 de junho de 2007 (FUNDEB). Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995a.

_____. **Educação Infantil:** bibliografia anotada. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995b.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília : MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** desenvolvimento pessoal e social. Brasília : MEC/SEF, 1998c.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** ampliação do universo cultural. Brasília : MEC/SEF, 1998d.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998e, 2 v.

_____. CNE, CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Parecer n° 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília : 1998a.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Resolução n° 01, aprovada em 07/04/1999. Brasília : 1999.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.* Parecer CEB n.1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil:* pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005c.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.* Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006b, 2 V.

_____. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006c.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 2008b, 2 V, 2ª. edição.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEB, 2009.

_____. *Lei federal nº 11.274 de 2006*. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6(seis) anos de idade. Brasília : 2006a.

CAMPOS, M. M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, Coleção Temas em destaque, 1989. p. 11-19.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 1995a.

_____. *Nossa creche respeita criança*. vídeo VHS/NTSC/colorido/13". Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 1995b.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M. M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p.117-127, março, 1999.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. C.; CRUZ, S. H. V. Consulta sobre qualidade da educação infantil. Relatório Técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Textos FCC, n.26/2006.

CRAIDY, C. M. A LDB, o Fundef e a educação infantil. . In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, n.19, 2000. p. 65-71.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p.13-24.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 93-110.

GUSMÃO, J. B. B. Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de significados. 2010. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

KUHLMANN JR., M. Instituições Pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, n. 78, 1991. p.17-26.

_____, Infância e educação infantil; uma abordagem histórica. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACHADO, Maria Lucia de A.; CAMPOS, Maria M. Malta. Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. In: **Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil documento preliminar**. Brasil, SEIF/MEC, Brasília : 2004, p. 51-119.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PALHARES, M.S. Educação infantil: como ficam as crianças de 6 anos? In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para mobilização da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, jan/abr. 2005. p. 227-251.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o cão da creche. In: ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. Coleção: Temas em destaque. p.90-103.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p.171-186.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.67, nov. 1988. p.3-16.