

Vanessa Taue Ferreira de Souza

A política da Educação Infantil: Uma discussão sobre os instrumentos
de ação com vistas à qualidade



ARARAQUARA – S.P.
2019

Vanessa Taue Ferreira de Souza

A política da Educação Infantil: Uma discussão sobre os instrumentos de ação com vistas à qualidade

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Gestão e Política

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

ARARAQUARA – S.P.
2019

A política da Educação Infantil: Uma discussão sobre os instrumentos de ação com vistas à qualidade

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Data da defesa: 29/03/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que cruzaram e cruzarão
meu caminho.

Pelas marcas eternas deixadas em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor, amigo e companheiro Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes por me transmitir tanto conhecimento, segurança e acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava.

A minha família por todo apoio e confiança sempre.

A minha vó por cada oração.

As minhas amigas de profissão, por cada troca de conhecimento e experiências tão valorosas.

As crianças do Recanto Menina (Jaboticabal-SP) por me apresentarem o voluntariado, despertarem em mim um sentimento ímpar e a vontade de contribuir para que todas as crianças tenham um futuro satisfatório.

Aos meus queridos alunos por me ensinarem tanto todos os dias.

Meu muito obrigada!

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares.

É tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

O estudo procura identificar, descrever e analisar documentos que norteiam a educação infantil para com vistas aos ideais de qualidade para essa fase da vida em dimensão institucionalizada. Considera os referidos documentos como instrumentos de política para a Educação Infantil e pretende, por meio da discussão desses instrumentos de ação, indagar e compreender sobre a dimensão de qualidade que vem sendo desenvolvido no nível da educação infantil pelo poder público. Entre outras indagações apresenta: em que medida tais instrumentos destinados a expansão da oferta da educação infantil têm orientado ações que assegurem às crianças o direito a um atendimento com padrões de qualidade adequados? As diretrizes, metas e ordenamentos legais, sintetizados nos instrumentos, constituem referência básica para a expansão da cobertura e melhoria da qualidade do atendimento destinado às crianças na faixa etária de zero a cinco anos? Como esses instrumentos interpretam e consideram a criança pequena em suas necessidades? Para tanto, procura, nesses princípios documentais e reguladores, respostas ou indícios de determinantes formais de ação na Educação Infantil. Entre os referidos objetivos e indagações, o estudo propõe um olhar crítico às referidas diretrizes, tanto para os indicadores quanto para a concepção de qualidade enquanto vetores para as ações dali derivadas. Os procedimentos para a execução desta pesquisa são de ordem analítico dissertativa, em um estudo teórico exploratório, pautado pela análise documental e pela literatura. Em sentido projetivo e amplo, compreender como a criança pequena é vista e considerada pelos órgãos normativos reguladores institucionais em suas diretrizes, nesse momento da institucionalização da educação infantil, traduzem, de certa maneira, a forma como se pretende a sociedade no futuro. Como princípio, esses instrumentos normativos mostram o grau de envolvimento, a perspectiva e o compromisso do poder público com a criança pequena e, com efeito, com os cidadãos de amanhã na sociedade.

Palavras – chave: Criança, Educação Infantil, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Documentos Nacionais, Política para Educação Infantil

ABSTRACT

The study seeks to identify, describe and analyze documents that guide children's education towards the ideals of quality for this stage of life in an institutionalized dimension. It considers these documents as a policy instrument for Early Childhood Education and intends, through the analysis of these instruments of action (indicators and guidelines), to investigate and understand the dimension of quality that has been developed at the level of children's education by the public power. Among other inquiries: to what extent do these instruments aimed at expanding the offer of early childhood education have oriented actions that ensure children the right to a service with adequate quality standards? Are the guidelines, goals and legal orders, synthesized in the instruments, a basic reference for expanding coverage and improving the quality of care for children in the age range from zero to five years? How do these instruments interpret and consider the small child in their needs? In order to do so, it seeks, in these documentary and regulatory principles, answers or indications of formal determinants of action in Early Childhood Education. Among these objectives and inquiries, the study proposes a critical look at these guidelines, both for indicators and for the conception of quality as vectors for the actions derived from them. The procedures for the execution of this research are analytical, in an exploratory theoretical study, based on documentary analysis and literature. In a projective and broad sense, understanding how the small child is seen and considered by the institutional regulating regulatory organs in their guidelines, at that moment of the institutionalization of early childhood education, translate, in a certain way, the way in which society is intended in the future. As a principle, these normative instruments show the degree of involvement, the perspective and the commitment of the public power with the small child and, in fact, with the citizens of tomorrow in the society.

Key words: Child, Early Childhood Education, Childhood Education Quality, National Documents, Child Education Policy

Sumário

1.Introdução	8
2. Extrato histórico	9
3. Recortes da legislação brasileira sobre a educação infantil.....	12
4. Sobre a qualidade da educação infantil	13
5. Políticas Públicas pensadas em função da criança da educação infantil	18
6. O desenvolvimento na Educação Infantil.....	24
7. Objetivos.....	25
7.1. Uma breve discussão dos objetivos	25
8. Metodologia da pesquisa – Sobre os procedimentos metodológicos do estudo.....	26
9. Discussão sobre as Sete Dimensões da Qualidade na Educação Infantil a partir dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	29
Considerações Finais	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho de Dissertação tem sua base de interesse pautada na necessidade de um olhar atento à criança pequena e em suas especificidades para uma possível discussão a respeito do que é necessário para que atinjamos a qualidade na Educação Infantil. É pertinente esclarecer que meu caminho, na educação, tem início em 2012 com o ingresso no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, e, mais especificamente na Educação Infantil, em 2015 como estagiária na rede privada. Um ano depois, com a conclusão do curso de Pedagogia pude agregar à minha experiência profissional o trabalho como professora do chamado maternal I ainda na rede privada.

Junto à minha formação profissional e o exercício da profissão, pude acompanhar através do trabalho voluntário o desenvolvimento de crianças pertencentes à Educação Infantil na rede municipal de Araraquara e Jaboticabal e dentro de abrigos temporários de crianças.

Assim sendo, o presente trabalho ao discutir alguns princípios e possibilidades para orientação no processo da Educação Infantil, tem como pressupostos as proposições e fundamentos sobre qualidade e sua contextualização nas políticas nacionais direcionadas às crianças de zero a cinco anos. Para tanto, apresenta-se o problema que orientou a realização desse trabalho: Os instrumentos utilizados pelas políticas e programas de ampliação da oferta na educação infantil tem orientado ações que buscam assegurar às crianças o direito do atendimento com padrões de qualidade adequados? E em que medida as diretrizes, metas e ordenamentos legais, sintetizados no documento “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil”, se constituem como referência básica para a expansão da cobertura e para a melhoria da qualidade do atendimento destinado às crianças de zero a cinco anos?

Uma vez que essa questão, além de ser um debate consideravelmente novo, e a importância que tem para todo o processo de escolarização básica sua complexidade nos impõe alguns recortes e alguns pontos específicos a serem destacados. O foco de discussão estão na concepção de criança, de desenvolvimento e nas diretrizes de qualidade propostas pelas legislações e pelo PNE (Plano Nacional de Educação).

Considerando os referenciais estabelecidos, desde 1988, na Constituição Federal, no capítulo que se refere à educação – artigo 208, inciso IV-, as creches e pré-escolas aparecem como um tema a ser contemplado. A educação de crianças de zero a cinco anos passa a ser

dever do Estado e direito da criança. Porém, somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393) em 1996, é que vem a garantia que a educação de crianças pequenas passe a fazer parte da Educação Básica, incorporando a educação infantil no sistema regular, alterando então a concepção de criança no processo de escolarização. Porém, além disso, faz-se necessário que essa educação oferecida tenha um padrão de qualidade.

2. Extrato histórico

Historicamente, o atendimento de crianças pequenas em instituições, como creches, passa a existir no Brasil em meados do século XIX. A maior parte da população que, na época, residia no meio rural, dependia de famílias de fazendeiros que assumiam a educação de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto de exploração sexual da mulher negra ou índia pelo senhor branco. Na zona urbana, bebês abandonados eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

“[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p.37).

A abolição da escravatura no Brasil, em meados do século XIX, provoca uma modificação no cenário nacional, na medida em que as famílias começam a migrar para as zonas urbanas favorecendo condições para um desenvolvimento tecnológico e cultural e, posteriormente, a proclamação da República.

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

Segundo Didonet (2001), as creches no Brasil foram criadas, a priori, com caráter assistencialista, o que as diferenciava das demais instituições, desse tipo, em países norteamericanos e europeus, que objetivavam um caráter pedagógico. Evidencia-se então, que tais diferenças necessitam uma análise em sua especificidade para que se discuta e compreenda a trajetória desse segmento de ensino e a relação que estabelece com o contexto nacional.

Ainda no século XIX, fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar na necessidade de um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Possibilitando um novo olhar com um sentimento filantrópico, criativo e assistencial para a criança.

A origem do caráter assistencial da creche nasce então na medida em que as famílias pobres se viam na contingência de deixar filhos sozinhos ou de deixá-los em alguma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. Enquanto para as famílias mais abastadas havia a possibilidade de pagarem babás. A educação nesse período era vista como assunto de família, o que originou a associação: creche, criança pobre e o caráter assistencial.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação. Verifica-se que, até meados dos anos setenta, pouco se fez em termos legais que assegurasse esse nível de ensino. A década de oitenta representa um inegável avanço na área da educação infantil, quando diferentes setores da

sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores da área da infância, a comunidade acadêmica e a população, unem forças para reivindicarem o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Em 1988, esse direito é efetivamente reconhecido com a Carta Constitucional, onde um texto se refere a “direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família” (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.18.).

De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Como consequência, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidariam das crianças, mas deveriam, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A legitimidade da Educação Infantil Brasileira aflora novas preocupações relacionadas a qualidade do atendimento das crianças pequenas, em 1995 um documento intitulado “Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança” é publicado com intuito de estabelecer critérios que atendessem, minimamente, as necessidades das crianças na época, esses critérios diziam respeito à: higiene e saúde; direito à brincadeira; a necessidade de um lugar seguro, aconchegante e estimulante; contato com a natureza; alimentação sadia; capacidade de expressão; uma atenção ao período de adaptação da criança; ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa. (CORRÊA 2003; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

Nota-se que, historicamente, a trajetória da educação infantil acontece de forma linear, ao considerar que inicialmente se teve uma etapa médica, seguida por uma etapa essencialmente assistencial, e somente depois de anos, conquistou-se uma visão educacional.

3. Recortes da legislação brasileira sobre a educação infantil

Para continuar pensando sobre como a educação infantil se instaurou no Brasil, é preciso uma breve análise na legislação que a assegura. O tema professor na creche, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional, o atendimento de crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (atualmente de 4 a 5 anos) constituem a educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica, aparece na Lei 9394/96, artigo 13:

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, trata a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa; no artigo 206, um dos princípios é assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; alterado pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009), o artigo 208, inciso I, trata que a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e no inciso IV, trata que a educação infantil será ofertada em creches e pré-escolas às crianças até 05 anos de idade.

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 - LDBEN (BRASIL,1996), redação alterada pela Lei n.º 12796/2013 (BRASIL, 2013), no artigo 4.º,

inciso I, assegura a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 04 aos 17 anos, organizada a partir da educação infantil na pré-escola, até os 05 anos de idade. O artigo n.º 29 também trata a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ofertada em creches, até os 03 anos de idade e em pré-escolas, de 04 a 05 anos de idade; tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; que afirma o dever do Estado na oferta da educação infantil pública, gratuita e de qualidade.

O reconhecimento do direito à educação pública de qualidade legal, somado às recomendações de acordos internacionais na década de 1990, possibilitaram que o tema “qualidade” estivesse presente, direta ou indiretamente, nas políticas públicas para a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) tratam da concepção de criança como sujeito histórico de direito, que em sua interação e vivência constrói-se e produz cultura. Baseada nesta concepção, um atendimento na educação infantil que visa garantir qualidade, considera a criança como sujeito pleno, vivendo uma determinada fase do seu desenvolvimento humano.

4. Sobre a qualidade da Educação Infantil

A compreensão acerca da atual situação de crianças de zero a cinco anos no Brasil não é uma tarefa fácil, embora extremamente necessária para contribuição da consolidação dos direitos fundamentais das crianças.

Diversos especialistas apontam a qualidade na Educação Infantil como o principal desafio que permeia essa área. Esse desafio é ainda maior frente à necessidade da compreensão e de uma definição adequada quando falamos da qualidade. Considerando a concepção de Rios (2005) a qualidade em si não é um atributo e sim consiste em um conjunto de atributos que se encontram nos seres e/ou coisas e que, por isso mesmo, podem ser positivos ou não. Nesse contexto, a questão da avaliação se torna uma dimensão fundamental nessa compreensão e, por esse motivo, nesta última década intensificam-se os debates e reflexões sobre a avaliação na educação infantil. Destacando-se a questão do desenvolvimento e institucional, onde a primeira,

reveladora do estado em que a criança se encontra no seu processo de desenvolvimento básico¹ e a segunda que busca estabelecer alguns aportes normativos que orientem as tomadas de decisão quanto a gestão da unidade escolar, a posição e responsabilidade do poder público em propiciar meios da construção de indicadores, estabelecimento de metas e implementação de ações com vistas à almejada qualidade para a educação infantil.

Esta perspectiva, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente nessa área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os princípios de qualidade para a educação de crianças pequenas.

Peter Moss coordena estudos na Rede Europeia de Atendimento Infantil que, desde a década de 1990, situam a qualidade como questão subjetiva e filosófica e não meramente técnica.

Para Moss (2006, p.10) “a qualidade está longe de ser um termo neutro, é carregado de valor e produzido em um determinado contexto histórico e cultural”. Esse conceito envolve subjetividades e é passível de múltiplas definições. Tal definição, aparentemente provisória, deve ser vista como um processo democrático constantemente (re)contextualizado e (re)significado no espaço e no tempo. É necessário que esse conceito seja visto não como busca de uma verdade absoluta, mas como um campo de opções a partir do qual se constrói permanentemente o termo em sua polissemia. Este deve ser executado a partir de um processo de reflexão entre os envolvidos: educadores, alunos e família.

Entretanto, atualmente, há um grande desafio quando se trata de equacionar os novos desafios e conquistas, sem abrir mão dos aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade. Aspectos esses que garantam que a instituição de educação infantil corresponda aos objetivos para os quais foi projetada, garantir a promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

A respeito do que foi abordado anteriormente, em debate durante o II COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil) em 2000, Moss fez a seguinte síntese:

1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;

¹¹ Discutiremos na próxima parte deste trabalho de forma mais ampla esta concepção de desenvolvimento básico da criança.

- 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;
- 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;
- 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS, 2002, p. 20-21).

Evidencia-se que tratando da Educação Infantil, o termo qualidade gera outro campo de atividade, como relatam Dahlberg; Moss; Pence (2003, p. 134): “O desenvolvimento de padrões e diretrizes de boa prática para várias formas de provisão de cuidados à primeira infância, que, embora não-estruturados como medidas ou método de avaliação, na verdade proporcionam definições de qualidade”.

Com a colaboração de representantes das secretarias e dos conselhos estaduais e municipais de educação, dos profissionais estudiosos da educação infantil e das entidades envolvidas com a educação infantil, em 2006, o MEC lançou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, por meio do qual se estabeleceu que as secretarias de educação tivessem por finalidade a elaboração de programas de acompanhamento que avaliem e auxiliem as instituições a estabelecer metas e planos, para a melhoria da qualidade na educação infantil.

Diante dessa concepção assim assumida no âmbito desse trabalho “[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições”. (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009)

Nesse sentido e contexto, considerando os princípios de autonomia estabelecidos pela política de educação vigente e afirmados pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, processo de construção da autonomia da criança depende diretamente das diferentes etapas percorridas no processo de desenvolvimento o que ocorre quando a criança como a se construir como ser humano, quando a criança pequena começa a engatinhar e explorar o ambiente,

quando dá os primeiros passos, quando desenvolve a fala e amplia seu vocabulário, quando aprende novas brincadeiras, quando consegue se alimentar sozinha, quando observa imagens de um livro infantil, quando escuta estórias, quando se olha no espelho, e assim por diante.

Rousseau (1995) afirma que a autonomia da criança consiste em deixá-la viver seu mundo infantil de forma natural e livre, porém sem abrir mão de atender suas necessidades, pois é tomando consciência de sua dependência social que ela entenderá que suas ações no mundo devem ser limitadas, tornando-a um indivíduo autônomo.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento da autonomia se dá na relação com o meio e através do processo de autorregulação, bem como, desenvolve-se a partir das regras morais, consistindo na capacidade de tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos.

Já Paulo Freire (1996), refere-se à autonomia como condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade. Segundo esse autor,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 46)

O conceito de autonomia adotado nesse trabalho partirá do princípio de que esta se desenvolve a partir da autorregulação, como afirmou Piaget. Inicialmente, a inteligência é centrada em atividades motoras *relacionadas* somente ao próprio indivíduo, o que o autor chama de indivíduo da não-consciência, que permanece no estado de anomia. Na complexificação das ações, o indivíduo passa a reconhecer o outro e a necessidade de estabelecer regras, deslocando o eixo de suas relações de si para outro, numa relação unilateral, no sentido então da heteronomia. Ao alcançar a autonomia, mesmo que relativa à sua condição de criança pequena, as leis e regras passam a ser opções que o sujeito faz em sua convivência social através do auto posicionamento.

A seguidora de Piaget, Kamii (1986), descreve autonomia:

Autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem.

(...) em condições ideais a criança torna-se progressivamente mais autônoma à medida que cresce e, ao tornar-se mais autônoma, torna-se menos heterônoma. Ou seja, a medida que a criança torna-se apta a governar-se, ela é menos governada por outras pessoas. (1986, p. 106)

Na atual realidade educacional, o termo autonomia foi publicado pelo Ministério da Educação, no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais da seguinte forma:

a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas (...).

Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (2001).

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) faz perguntas sobre as ações diárias que permeiam uma educação de qualidade.

Atualmente, dando continuidade à política de atendimento na educação infantil, o MEC divulga em seu documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” como uma proposta metodológica de “autoavaliação” participativa é capaz de envolver os diferentes atores do âmbito escolar: estudantes, professores/as, gestores/as, familiares, funcionários/as, representantes de organizações locais, entre outros.

Esses indicadores de qualidade são, basicamente, instrumentos para acompanhamento do processo que podem ser utilizados para indicar o estado do objeto avaliado, podendo, dessa forma, demonstrar de maneira efetiva a tendência do referido processo em relação às metas pré-estabelecidas, favorecendo a orientação de tomada de decisões.

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” se apresentam com sete dimensões, a partir das quais, objetiva-se provocar uma reflexão sobre as propostas curriculares para cada etapa desse momento da escolarização, além de os elementos mínimos para a condição do atendimento à essas crianças. Considerando esse documento que afirma não existir uma forma única para o uso dos Indicadores, esse é um instrumento flexível que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada instituição nesse momento da escolarização. As dimensões nele contida com finalidade de orientação são:

- 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.

5- Políticas Públicas pensadas em função da criança da educação infantil

Na perspectiva das políticas públicas, o atendimento da criança da educação infantil deverá observar uma série de regramentos estabelecidos pelos poderes públicos municipais, estaduais e federais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (MEC/CNE 2009), a lei orgânica municipal, além das exigências e referências para a área de construção civil e código sanitário relativa às estruturas.

Nesse sentido, o MEC já publicou documentos orientadores específicos como os Parâmetros Nacionais Curriculares para Educação Infantil e os Parâmetros Básicos para Infraestrutura nas instituições de educação infantil.

Deve se considerar, nessa perspectiva, a necessária adequada organização e estrutura para que a educação infantil se configure e efetive no contexto das políticas educacionais brasileiras. É preciso que setores executivos do poder público nos diferentes níveis atendam à

essas instituições com o devido suporte técnico, financeiro e pedagógico para que assim possam se conformar de acordo com as exigências da regulamentação estabelecida e, além disso, as unidades institucionais por sua vez devem promover as devidas adequações às regras internamente às respectivas unidades educativas e de acompanhamento ao desenvolvimento da criança pequena.

Deve-se no sentido e contexto das políticas públicas, observar-se que os diferentes sistemas de ensino têm autonomia para legislar em complementação ou especificidade à legislação nacional, podendo assim, ter normas próprias, específicas e adequadas às características locais.

Nesse contexto, o município que não organizou seu sistema de ensino, bem como não implantou o conceito municipal de educação, permanece, por força de lei, integrado ao sistema estadual e segue as normas definidas pelo conselho estadual de educação. No entanto, nos municípios que organizaram seus sistemas, a regulamentação da educação infantil é de responsabilidade do conselho municipal de educação.

5. Sobre o conceito de infância e criança

O desenvolvimento desse trabalho centrou-se, essencialmente, na criança e em seu período existencial chamado de infância.

Ao longo do tempo diferentes conformações foram impostas à infância, alterando suas representações e significados e dando diferentes enfoques à imagem da criança perante à sociedade.

Para compreendermos tais conceitos, serão utilizadas contribuições da sociologia da infância, que, segundo Sarmiento (2005b), propõe-se a investigar a sociedade a partir de um ponto de vista que adota as crianças como sujeitos da pesquisa sociológica, ampliando o conhecimento não apenas sobre a infância, mas também sobre a sociedade. O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança, esclarecendo que infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero ou etnia.

Considerando essa concepção de infância, pretende-se entender que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída. O olhar do adulto, através de suas relações sociais com a criança, quase sempre, permeou o significado que esta representava na sociedade. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.15) afirmaram que “a história da infância seria então a história das relações da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Há uma percepção histórica que até o século XII não se tem registros representativos sobre a infância. Fato esse que evidencia que antes dessa delimitação histórica, provavelmente, não havia conceitualmente um olhar específico para essa etapa da vida. Sobre esse assunto Kuhlmann Jr. (1998, p.17), afirma que “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constitui as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir das várias abordagens, enfoques e métodos”. Socialmente, esse fato pode estar ligado a alta taxa de mortalidade infantil da época, causadas, inclusive, pelas péssimas condições de sobrevivência.

Nota-se que diferentes autores apontam que, ao longo dos anos, a concepção de infância percorreu diferentes faixas etárias. Ariès (1981), em seus estudos históricos, mostra que até o final da Idade Média o termo infância era muito amplo e designava além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência. Por isso, segundo o autor, “só se saía da infância ao se sair da dependência”.

A percepção de infância, então, diferenciava-se da representação atual na medida em que carregava consigo um estigma de incapacidade e a não necessidade de expressão; junto com uma visão de incompletude, quando o indivíduo era visto em total dependência de um adulto para existir e ser visto como no seu papel social.

O sentimento de infância surge, de fato, entre os séculos XVIII e XIX, quando começa a ser definido enquanto categoria social historicamente construída. Vários acontecimentos possibilitaram a elaboração da infância nesse período, entre eles destacam-se: o aumento dos compromissos com a escolarização, a diminuição das taxas de mortalidade e do trabalho infantil, bem como as inovações no tratamento dispensado às crianças. A criança assume o status de consumidora, alterando a visão que às caracterizava até então.

No século XX, a infância ganha novos contornos, quando há um aumento significativo de estudos sobre a criança que ocasionam um progresso da ciência, resultado de inúmeras investigações e pesquisas realizadas, intensificando mudanças no contexto social, cultural e político e aumentando a preocupação com essa fase da vida.

A partir de tais estudos, tem-se descobertas a partir das quais se reconhece a criança com uma natureza específica, constituindo uma heterogeneidade das populações infantis e sua capacidade de construir conhecimento a partir da relação com o outro e com o meio em que vive.

O século XX traz consigo um novo significado para a infância através da inserção da criança na sociedade, possibilitando um novo olhar e novas formas de trata-las. Os estudos de Piaget (1979), ao considerar a criança como um sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimento e de Vygotsky (1988) que ressalta a importância de compreender a criança como um sujeito histórico, social e cultural, uma vez que essa influência é feita pelos determinantes que constituem a sua formação social de onde se encontra inserida, contribuem com a ampliação a dimensão que essa fase da vida é tratada, trazendo também um novo desafio para as instituições de tratam da Educação Infantil no que se refere à redefinição de sua prática pedagógica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), caracteriza a infância como um período no qual “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. A partir disso, podemos pensar que durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Este conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Convém ainda salientar que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia e medicina, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.22).

A partir do momento em que alcançou-se uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, ou seja, das crianças de zero a cinco anos, foram criados determinados programas e políticas que visassem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania pelas crianças, que por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, ressalta a importância da educação infantil, tornando-a primeira etapa da educação básica, em seu título II, art 2º que nos mostra que a educação é dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esta citação encontra respaldo no art. 4º, IV que diz: “o dever do Estado com educação escolar pública está efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade”

O conceito de infância utilizado nesse trabalho baseia-se na ideia de que esta é primeira etapa da vida, o início, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo de forma vetorial. No qual o ser humano é entendido como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

Vale ressaltar que no presente trabalho, vamos discutir a concepção da criança a partir da idade estabelecida atualmente pela educação infantil² de crianças de 0 a 5 anos e que são vistas e tratadas com particularidades distintas de um adulto, entendida como um sujeito de direitos, cidadã desde o nascimento, que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas, o que caracteriza a necessidade de um atendimento específico, integral e integrado.

Segundo Zabalza (1998, p.68),

(...) a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para

² No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.

Ao pensarmos em um conceito de criança, Zabalza (1998) ainda nos sugere dois preâmbulos para se pensar sobre a criança: como sujeito de direitos e competente.

Como apontado anteriormente, ao longo do tempo começou a pensar em direitos da criança, embora ainda se configurem seres ainda pequenos e impossibilitados de conquista-los, passa a ser visto, cada vez mais, de forma precisa e comprometedora. A criança como sujeito de direitos, conquista compromissos a serem garantidos pela sociedade com relação à infância. Entre outras coisas, aparece o direito a ser educado em condições a permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.

Essa nova percepção acerca da criança, em um sentido geral, considera que o trabalho na escola infantil deve basear-se nas competências já assumidas pelo sujeito a fim de reforçá-las e ampliá-las. Zabalza (1998) coloca que a educação às crianças pequenas não se restringe construir novas aprendizagens, mas enriquecer o âmbito das experiências dessas crianças. Trata-se, portanto, de tirar proveito do vasto repertório de recursos (linguísticos, comportamentais, vivenciais) com quais os indivíduos têm acesso ao ensino e utilizá-los para completar o leque de experiências desejáveis para determinada idade.

Enxergar a criança como um ser competente, então, é saber que ela, ao entrar na escola, traz consigo vivências e destrezas que a escola poderá usar como alicerce do seu aprendizado futuro. Bem como ao deixar a Educação Infantil, ela deverá possuir um repertório mais amplo, rico e eficaz, que expresse um trabalho educativo de qualidade realizado ao longo do primeiro contato educacional.

6. O desenvolvimento na Educação Infantil

Neste estudo, para pensar no desenvolvimento na Educação infantil, o enxergaremos como resultante de um processo dialógico, dinâmico, histórico e cultural, que prepara o indivíduo, através das trocas sociais, para novas formas de conhecimento, partindo então, da interação do indivíduo com o meio. Para tanto, contaremos com as contribuições oriundas da teoria sócio-histórica de Vigotski (1997), que defende uma compreensão do humano enquanto um ser ativo, cujo desenvolvimento é constituído, paulatinamente, mediante interações entre

aspectos biológicos e, sobretudo, sociais, haja vista que esse processo se configura em um contexto que é histórico e, essencialmente, cultural.

Ao se tratar da escola, especialmente as instituições de Educação Infantil, entramos em um contexto mais aprofundado, na medida que nesse ambiente, todas as ações devem ser previamente refletidas e planejadas; muito além de transmitir conhecimento acumulado, deve-se ocorrer essa transmissão a partir de um processo organizado e com intencionalidade.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) assegura o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, orientando a família e a comunidade. O que nos sugere uma concepção de desenvolvimento que segundo Malta (1994), de fato, situe a criança em seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo e sua moral. As diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e, também, de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra.

Essa concepção prevê que o desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos, para que alcance sua plena eficácia, deve se desenvolver de forma integral. E a qualidade que se espera nesse processo está diretamente ligada às experiências vivenciadas pelas crianças desta etapa da escolarização, bem como à estruturação das políticas sociais que a asseguram e sua aplicabilidade no cotidiano. No conjunto dessas discussões e contexto, inúmeras reflexões suscitam indagações que se transformam em questões de pesquisas e orientam o estudo que aqui propomos. Propomos, no recorte desse estudo, as seguintes questões: (a) os instrumentos utilizados pelas políticas e programas de atendimento à demanda com ampliação da oferta na educação infantil tem orientado ações que buscam assegurar às crianças o direito desse atendimento com padrões de qualidade adequados? (b) Em que medida as diretrizes, metas e ordenamentos legais, apresentados no documento “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil”, se constituem como referência básica para o referido atendimento, expansão da cobertura e para a melhoria dessa qualidade destinado às crianças de zero a cinco anos?

7. Objetivos

Tendo como orientações básicas as questões de pesquisas apresentadas e as discussões que este estudo se propõe sobre a concepção de criança, de desenvolvimento e de legislação e instrumentos de regulação para a educação infantil, definiu-se os seguintes objetivos:

- Discutir e interpretar nos documentos reguladores da Educação Infantil, as possibilidades e garantias para orientação nesse processo.

Quanto aos objetivos específicos, propomos:

- Analisar e interpretar aspectos das Diretrizes Curriculares e dos Indicadores da Qualidade para Educação Infantil as garantias formais apresentadas pelo poder público.
- Compreender nos contextos documentais e reguladores, a concepção de qualidade atribuída ao processo na educação infantil.
- Indagar e discutir sobre essas concepções enquanto vetores de análise na documentação reguladora.

7.1. Uma breve discussão dos objetivos

Com essa proposição para os objetivos o presente estudo deverá ter naquelas concepções de criança, de desenvolvimento e de legislação específica, acepções de vetores definidores de uma origem, direção e sentido das análises sobre as regulamentações textuais e documentais das diretrizes e indicadores.

Nesse contexto, a acepção de criança, desenvolvimento e legislação são pontos de origem (de partida) em busca da compreensão na direção proposta pelos textos regulamentadores e reguladores, do conjunto das ações ali indicadas, uma vez que, em princípios, orientarão tais ações no sentido da qualidade, apesar da dimensão polissêmica inerente ao conceito.

8. Metodologia da pesquisa – Sobre os procedimentos metodológicos do estudo.

A pesquisa qualitativa na área de educação tem recebido um tratamento privilegiado nas pesquisas científicas no Brasil e, nesse sentido, a educação infantil também. Esse momento da escolarização que começa a se firmar na estrutura de formação escolar brasileira, os estudos deverão ampliar os conhecimentos sobre os princípios e fundamentos do desenvolvimento da criança pequena com suas peculiaridades e agir com criticidade sobre as propostas e diretrizes formalmente norteadoras para esse processo. Caso em contrário corre-se o risco de, em um curto espaço de tempo, ficar submetido aos ranços e vícios da escolarização convencional, se lá qual for a dimensão do efeito que isso possa ter. A partir dessa convicção considera-se que a realização de estudos analíticos descritivos que incluem a pesquisa bibliográfica e análise documental, permitem que se obtenham respostas a algumas indagações norteadoras de estudos sobre essa temática. Considerando as questões de pesquisa para esse estudo, metodologicamente, indagamos: nos últimos anos, os instrumentos utilizados pelas políticas e programas destinados a expandir a oferta da educação infantil tem orientado ações que buscam assegurar a todas as crianças o direito a um atendimento com padrões de qualidade adequados? Em que medida as diretrizes, metas e ordenamentos legais, sintetizados no documento “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil” constituem referência básica para a expansão da cobertura e para a melhoria da qualidade do atendimento destinado às crianças na faixa etária de zero a cinco? Considerando este primeiro momento de um estudo de maior amplitude e para que se possa oferecer algumas possíveis respostas a essas questões, será empreendido um trabalho que envolve uma dedicada sistematização e análise de informação regulamentadora e de diretrizes para o trabalho nesse contexto. Entre outras informações e fundamentos estão a leitura crítica de alguns dos principais documentos norteadores das ações nesse contexto e que, no âmbito desse estudo, serão considerados como instrumentos de ação política para a educação infantil, quais sejam: Referencial curricular nacional para a educação infantil (Brasil, 1998), Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 1998), Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (Brasil, 2006) e Indicadores da qualidade na educação infantil (Brasil, (2009) e consulta a bibliografia especializada.

A sistematização e a análise das informações obtidas durante os trabalhos devem permitir que sejam identificadas variações entre a questão da concepção de qualidade pretendida (desejada) e a concepção de qualidade compreendida (efetiva, alcançada). Nesse

sentido, considera-se que haverá certa influência favorável da educação infantil sobre o ensino fundamental quanto melhor forem o entendimento e as ações que atendam aos padrões de qualidade adequados. Esse é o elemento central do presente estudo, as pesquisas e a definição de qualidade da educação e a acurada percepção componentes dos critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na educação infantil este é um debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados. Nesse trabalho, o ponto de partida adotado reconhece que, como apontam inúmeros autores de referência e estabelece o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, “a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas” (BRASIL, 2006, v. 1, p.24). Essa posição, portanto, inclui, na definição de qualidade a consideração dos direitos e necessidades das crianças pequenas entre outros que vão desde o direito das mulheres e das famílias, até aqueles considerados nos compromissos firmados pelo país no plano internacional. É inegável que o Brasil conseguiu muitos avanços na educação infantil no que se refere tanto à expansão do acesso como às orientações legais, que definiram padrões de atendimento mais exigentes para creches e pré-escolas. Porém, os dados disponíveis indicam que muitas dessas diretrizes não estão plenamente traduzidas na prática, especialmente no caso das creches (KRAMER; KAPPEL, 2000, p. 83).

Pelo contexto descrito, o presente estudo procura, a partir de recortes pontuais dos indicadores e diretrizes básicas para educação infantil, discutir e analisar a questão da qualidade. Na perspectiva de uma pesquisa bibliográfica e documental, esse estudo visa aprofundar e mais bem compreender esse conceito, polissêmico e inconcluso, nesses instrumentos. Para tanto, os textos que apresentam os indicadores e as diretrizes básicas para educação infantil, descritos anteriormente e, aqui assumidos como instrumentos de ação política para esse nível da escolarização, devem ser interpretados de forma consistente em seu contexto de significados e regulação das ações dos profissionais envolvidos nesse trabalho. Esse é um estudo teórico e qualitativo que considera a relação dinâmica entre uma narrativa indutiva e reguladora presentes naqueles instrumentos e as necessárias ações dela originadas, ou seja, o processo é o foco e utiliza o método indutivo para descrever e interpretar os conceitos e os fundamentos encontrados. Agora, do ponto de vista dos objetivos propostos para o trabalho, tem-se, também, um estudo exploratório e analítico descritivo que interpreta e discute de

maneira circunstanciada as peculiaridades e pertinência que permeiam as situações possibilitando um outro olhar sobre certas narrativas presentes nos textos. A pesquisa bibliográfica e documental, neste caso, descritiva, observa, registra e analisa os fenômenos nos textos, na semântica e nos aspectos técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos. Metodologicamente, optou-se por esse tipo de procedimento as atividades se concentram, pelos recortes feitos pelo pesquisador, na descoberta, no achado, na elucidação de fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos, percebidos ou mal compreendidos, apesar de, por vezes, evidentes. A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção. Os procedimentos de pesquisa definidos como descritivos, analíticos e reflexivos são, juntamente com a pesquisa exploratória, a mais habitualmente realizada pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Nesse contexto e, por meio da pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, se busca fundamentar os procedimentos para o desenvolvimento do estudo. A análise documental para autoras como Lüdke e André (1986, p. 38) objetiva “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, sendo os documentos fonte de informação, em que são considerados documentos materiais escritos que incluem leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádios e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Quanto a pesquisa documental Chizzotti (2005), aponta que se insere de forma intrínseca no processo da pesquisa e corresponde, não apenas na análise dos documentos, mas na importância das informações documentadas, na escolha dos documentos para a realização do estudo relacionado especificamente ao problema, na busca de onde encontrá-los. Assim, recorreu-se ao material disponível na literatura, nos instrumentos regulamentadores, em sites oficiais de governos, aos bancos de dissertações e teses; documentos impressos, entre outros recursos para fundamentar a pesquisa.

9. Discussão sobre as Sete Dimensões da Qualidade na Educação Infantil a partir dos

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

A discussão sobre qualidade, independente do objeto e circunstância, é sempre uma questão impregnada de subjetividades que evidenciam grandes dificuldade para que seja traduzido ou mesmo reconhecido em seu sentido mais essencial com algum grau de consenso. Os denominados indicadores de qualidade na Educação Infantil, estabelecidos pelos princípios e diretrizes oficiais, apresentam 7 (sete) dimensões a comporem a referida qualidade. Tais dimensões estão sendo analisadas, teórica e conceitualmente, com vistas a uma discussão qualificada para o melhor entendimento sobre as concepções de qualidade, do fazer pedagógico e dos cuidados que a criança pequena precisa receber conforme todas essas diretrizes estabelecidas na forma de instrumentos regulamentadores e garantidores formais desse processo.

Nessas concepções, o planejamento é uma questão de organização institucional e de intencionalidade educativa. A questão envolvendo a concepção de criança no planejamento institucional pressupõe objetivos e demandas próprias de necessidades e obrigadoriedades para com o processo educativo nesse momento do desenvolvimento dessa faixa etária. É necessário que se organize e estabeleça, de forma clara, o que se espera com as ações, para o futuro, a partir de objetivos que orientam e integram o conhecimento, sua aplicabilidade e concretização, como garantia da proposta qualidade. Há ainda que se considerar nessa concepção, a criança como um sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimento (Piaget, 1979), e que deve assumir o papel central ao se realizar o planejamento institucional na educação infantil. Para tanto, as ações a serem pensadas/planejadas devem garantir que o desenvolvimento da criança seja explorado de forma integral, propiciando autonomia em sua intelectualidade e moralidade.

Para tanto, o ato de planejar implica precisar os objetivos considerando o papel da criança, indagar e refletir sobre seu significado dentro da instituição, é também um momento que deve possibilitar trocas entre especialistas, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e representantes da comunidade escolar, com a perspectiva de que essas ações sejam implantadas. Embora existam divergências em relação ao modo de como se planeja e sua real função, há um quase consenso entre os educadores sobre a necessidade dessa ação. Assim, o planejar institucional na Educação Infantil é fundamental para que se estabeleça conexões necessárias entre diferentes seguimentos com dimensão pedagógica, entre eles estão: a realidade da instituição onde será desenvolvido, o desenvolvimento do aluno e suas especificidades, os princípios e perspectivas para os futuros cidadãos e o desenvolvimento da

comunidade onde a instituição está inserida. Faz-se necessário o conhecimento da realidade do aluno para, entre outras coisas, orientá-lo, desde cedo a reconhecer e preservar seus direitos.

Do ponto de vista legal, a obrigatoriedade do planejamento aparece nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96, como Proposta Pedagógica e no artigo 14 da mesma lei, como Proposta Curricular, não existindo diferença entre os termos. Nesse sentido, especificamente para a Educação Infantil foi criado o Referencial Curricular Nacional, (RCNEI) sendo este um documento que, para além do planejamento institucional, norteia o planejamento pedagógico e o trabalho dos professores com as crianças dessa etapa da educação. Com essa finalidade, esse documento indica que a prática nesse momento deva ser organizada de modo que as crianças possam desenvolver capacidades para construir uma imagem positiva de si, tornando-se, com o tempo, indivíduos independentes e com autoconfiança e percepção de suas limitações e suas potencialidades. O documento mostra ainda que essas componentes de formação favorecem a criação de vínculos sociais e afetivos, participa favoravelmente do desenvolvimento de sua autoestima e da ampliação do vocabulário. Nessa perspectiva da qualidade, o referido documento orienta que o estabelecimentos de dinâmicas que possibilitam o aprender a ouvir e a falar quando lhe é solicitado, isto é, o diálogo construtivo, o que devidamente orientado também provoca a curiosidade para o conhecimento e a descoberta, entre outras coisas, tanto do ambiente que frequenta (nesse caso o ambiente escolar) e seus cuidados, como do meio ambiente em geral com atitudes de conservação e transformação.

Assim considerado, o ato de planejar deve trazer consigo o compromisso de otimizar os recursos dispostos afim de que as aprendizagens sejam efetivas, apesar de que, sua necessidade, não deva ofuscar o valor educativo do ato de autonomia e iniciativa da criança. O planejamento institucional apresentará os princípios e diretrizes que promoverão entre outras coisas, o desenvolvimento com autonomia da criança. Deverá auxiliar as crianças a criarem hábitos de planejar também e está deve ser uma “meta” relacionada à busca da referida autonomia nessa etapa do processo educativo. Há modelos que sugerem um planejamento feito individualmente, que permita às crianças se expressarem e tomarem decisões, ter consciência de seus interesses, prever problemas e procurar soluções para eles.

As diferentes estratégias de planejamento que poderão ser usadas, devem ser adequadas a cada faixa etária e nível de desenvolvimento das crianças. É importante que oportunizem

também atividades que despertem interesses individuais, para que a partir deles, a criança, com ajuda dos pares e do professor, possa pensar formas de realiza-lo.

Ao planejar, a criança desenvolve atividades tais como: ouvir, falar, prever, sequenciar, procurar soluções para problemas, dar ideias, expor sentimentos e pensamentos, tomar decisões, entre outras. O fato de a criança perceber que pode planejar a realização de diversas coisas faz com que ela desenvolva, de forma mais natural possível, um sentido de controle e senso de responsabilidade. Metodológica e pedagogicamente, esse planejamento pode se viabilizar ao ser inserido na rotina diária, em momentos que favoreçam o andamento de outras rotinas. Na medida que o aluno pensa a respeito do que quer fazer, pode colocar o trabalho em prática.

Um outro ponto onde a questão da qualidade da educação infantil se estabelece, com discussões de grande complexidade, é em relação multiplicidade de experiências necessárias e as inúmeras linguagens para e com essa finalidade. No âmbito desse estudo, pretende-se, a partir de alguns recortes conceituais, explorar essa discussão, contudo, sem buscar a profundidade que esse assunto enquanto temática merece. Esse é um dos assuntos de maior amplitude conceitual e de fundamentos que se pode discutir e analisar, pois há inúmeras controvérsias instaladas nesse debate. Apesar disso, essa questão é absolutamente central no debate sobre o desenvolvimento amplo da criança e fundamental na discussão sobre o desenvolvimento cognitivo dela, uma vez que, no momento em que essa dimensão melhor se desenvolve, a criança se encontra institucionalizada para a educação infantil. Dada a complexidade que essa temática envolve, entende-se como necessário alguns esclarecimentos conceituais introdutórios, pois considera-se a linguagem como uma condição básica para o processo de socialização na existência do ser humano e marca um momento decisivo da infância e, com efeito, tem institucionalmente na Educação Infantil um local privilegiado para a vivencia e atuação da criança em de situações comunicativas. Piaget (1932), mostra uma estreita ligação entre pensamento e linguagem, para esse autor, a formação do pensamento, como representação conceitual, se dá paralelamente ao desenvolvimento da linguagem. Apesar da maturidade psicobiologica interferir diretamente nos processos para aquisição das estruturas operatórias, a linguagem tem significativa e predominante influência neles.

Ainda por meio dos estudos piagetianos, se verifica a existência de uma lógica de coordenação das ações, que indica a inteligência sensório-motora precedendo a linguagem e, nesse sentido, essas operações lógicas estão nas “coordenações gerais” das ações que controlam as atividades da criança, inclusive a própria linguagem. Esta, por sua vez, é condição para a

construção das denominadas estruturas lógicas elementares, mas não é única, pois a verbalização por si só, não explica a aquisição e o desenvolvimento de tais operações. Entretanto, a cada momento que a criança é colocada em ambiente ou situação que promove a comunicação e a interação comunicacional, dialoga com a criança de modo claro, valendo-se de vocabulário e literatura qualificada, favorece significativamente, não só o desenvolvimento da linguagem, mas, também e diretamente a construção de estruturas e procedimentos lógicos, de argumentação e correlação para a construção do conhecimento e interpretação do mundo. Esses fundamentos indicam que a é parte linguagem constitutivas de uma organização estrutural cognitiva mais geral, que tem raízes na ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos do que enquanto fato linguístico isolado, é uma componente de um feixe de manifestações nas quais participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental. (INHELDER, 1983, p.170).

A linguagem é uma das peças-chave na educação infantil, a partir da qual Zabalza (1998) afirma ser possível a construção do pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender. Por esse motivo, essa dimensão que abrange a diversidade de linguagens e experiências na educação infantil requer uma atenção especial por conta da importância que exerce no contexto educacional e de desenvolvimento da criança pequena.

Os estudos de Zorzi (2002), busca analisar nas vivências praticadas pela criança pequena o que denominou de “brincar simbólico” que, desse ponto de vista, se desenvolve quando há outros personagens em suas ações e os tornam “variados e sistematizados”. Há nesse fundamento o entendimento de que, “à medida que a criança atribui aos outros a mesma capacidade que ela possui, ocasiona uma descentralização do simbolismo em relação à ação própria”, então, pode-se considerar que o faz-de-conta, o “brincar simbólico”, se desenvolve também em determinadas coordenações entre as ações. A rotina, que antes se fazia representar de modo isolado, passa a apresentar combinações em sequências mais complexas e mais próximas das ações reais. (ZORZI, 2001 p. 77).

A busca por uma definição de linguagem como prática social mostram indícios de que, mesmo a comunicação e a representação sendo consideradas funções da linguagem, estas não definem sua natureza, ou seja, é possível comunicar e representar a partir da linguagem. Ela se constitui como um fenômeno que vai para além dessas funções e, nessa abordagem, a linguagem é concebida como uma atividade constitutiva dos sujeitos, das relações sociais e das formas de

organização da sociedade. É fato que, por meio da linguagem, o sujeito possa expressar sentimentos, aspirações, ideias e emoções, mas, antes, há um processo criador originado nas experiências e interações vivenciadas pelo sujeito. A infância é o período da vida do ser humano no qual ocorrem as aprendizagens mais significativas, entre zero e três anos de idade é o período em que o desenvolvimento linguístico se desenvolve e opera com mais intensidade e ocorrem todas as etapas do desenvolvimento da linguagem na criança.

Esses fundamentos levam até a dimensão pedagógica no processo de escolarização e orientam a construção dos eixos norteadores da ação pedagógica com crianças pequenas onde, a linguagem oral, se não o principal eixo pedagógico, está entre os principais. É por esse meio que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor, contudo, sabe-se que a criança não se constitui por linguagem única e sim por múltiplas linguagens, por isso, não há que se focar nas considerações e discussões sobre a linguagem oral, e sim nas possibilidades de desenvolvimento e ampliação dessas diferentes linguagens na criança. A linguagem oral faz parte constituinte do cotidiano das crianças e dos adultos e está presente, na instituição de educação infantil e na vivência das crianças, na sociedade, com suas famílias. As crianças falam entre elas, se comunicam, transmitem ideias, vontades, sentimentos. Para o mundo atual, o período compreendido entre zero e seis anos é dos mais importantes e significativos para o desenvolvimento humano, isso porque o aspecto que se destaca com essa importância para a infância, embora esteja presente por toda vida, é a plasticidade cerebral que significa a condição e possibilidade da formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses. Na infância essas conexões são mais intensas, mais rápidas e em grande quantidade. A plasticidade cerebral como especificidade do desenvolvimento das crianças, nessa faixa de idade implica em dizer que elas têm maior possibilidade de aprender que em qualquer outro momento da vida. A plasticidade cerebral nessa fase da vida possibilita que as crianças saiam de um estado de absoluta heteronomia ao nascer, para a progressiva conquista da autonomia física, intelectual, emocional e moral. Nesse sentido, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, mediadas por outros sujeitos da cultura, as crianças vão progressivamente ampliando suas possibilidades de se deslocar, de fazer movimentos mais precisos, de se auto cuidar, de explorar o mundo e de agir sobre ele, de se comunicar, de interagir, de compreender, de resolver problemas, de refletir, de julgar, de decidir. Nesse período é onde se destaca outro aspecto importante do desenvolvimento das crianças pequenas, a apropriação gradual das múltiplas linguagens, como sistemas simbólicos construídos pelos seres humanos para se expressarem e compartilharem significados em seu meio social. /as diferentes linguagens que nos referimos são: a linguagem

das artes, a linguagem corporal, a linguagem digital, a linguagem escrita, a linguagem musical, a linguagem matemática e a linguagem oral. Ressalta-se que não há hierarquia entre essas linguagens, todas são igualmente importantes na Educação Infantil. À instituição educativa cabe organizar o espaço, o tempo e as rotinas que garantam às crianças vivenciar diversas atividades que levem a experimentar situações de diferentes linguagens, por meio das interações com o outro, adulto ou criança, com o meio e consigo mesma.

Por vezes ao falarmos em linguagens, somos remetidos apenas à linguagem verbal e escrita, também de suma importância para o desenvolvimento infantil. Embora importantes, estas não devem privar a vivência de novas experiências que ampliem os conhecimentos, à medida que se considere que as crianças se comunicam e se expressam por meio de múltiplas linguagens.

“O desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes dos da sensibilidade musical. A aprendizagem de normas requer processos diferentes dos necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos. Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações) bem diferenciados de ação didática.” (ZABALZA, 1998, p. 52)

A saber, para essa discussão em termos de fundamentos e conceitos para nortear possibilidades de compreensão sobre o desenvolvimento e ampliação das diversas linguagens na criança, priorizaremos quatro, das múltiplas linguagens presentes no cotidiano da educação infantil por conta do recorte de discussão, são elas: a linguagem oral, a Contação de história, a linguagem audiovisual e a linguagem por meio das artes visuais.

A linguagem oral está fortemente presente no cotidiano na Educação Infantil, podendo ser caracterizada como um eixo norteador da ação pedagógica nessa fase. Por isso, é preciso que se crie um ambiente qualificado que possibilite a ampliação do desenvolvimento a partir dessa modalidade de linguagem. Para tanto, o docente deve estimular as crianças a falarem, oportunizar falar mais ricas a partir da interação entre professores e alunos e alunos e seus pares, produzindo constantemente um aumento no repertório prévio, afim de um aperfeiçoamento em busca de novas possibilidades de expressão.

Dentro da Educação Infantil, a Contação de história é uma forte aliada quando pensamos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Esse ato promove a imaginação, amplia o repertório cultural das crianças e auxilia no desenvolvimento e construção subjetiva; é através da história que a criança poderá ampliar seu vocabulário, formular seus próprios pensamentos, ter novos sentimentos, entre outras coisas.

A linguagem audiovisual colocada em questão no presente trabalho, traz consigo a necessidade de problematização da naturalidade com que aparece na educação das crianças, destacando, a priori, a necessidade de intencionalidade pedagógica diante da pluralidade de acessos midiáticos que as crianças possuem atualmente. Nesse contexto, existe um processo de aprendizagem que é provocado pela dinâmica composta por interação dos sons (oralidade) e do texto (narrativa) característicos de acordo com a ambientação e os personagens, compondo um efeito de percepção visual, em geral, estimuladores de atenção e processos imaginativos. Isto é o reflexo direto da intencionalidade pedagógica citada e que pode se considerar o aprender a pensar por imagens.

Nessa perspectiva da intencionalidade pedagógica, as imagens e o som do audiovisual é um suporte na compreensão do texto que traz a possibilidade de relação do que estão ouvindo com o que estão vendo e “funcionam para as crianças como pistas para a recontagem de histórias, possibilitando o desenvolvimento da narrativa e da fala letrada” (Nogueira, 2003).

A arte é considerada linguagem a partir do momento que esta passa a ser um produto cultural, construído pelo homem com intuito de representar e comunicar aos outros como vê, como sente e entende o mundo a sua volta. Assim também acontece na educação, principalmente com as artes visuais, quando partem de uma prática educativa ressignificada, são capazes de aumentar significativamente a capacidade de expressão e percepção do mundo em crianças. Aprender determinada linguagem implica, portanto, conhecer seus códigos, desvendar seus sentidos, ampliar referências por meio do contato com várias produções.

O local no qual se trabalhará as artes visuais, especialmente a escultura ou modelagem, a colagem e a pintura, que são modalidades atuantes no cotidiano da educação infantil e aparecem como algumas das múltiplas linguagens desenvolvidas, deve ser organizado de forma a valorizar e favorecer autônoma partindo do princípio de que as crianças têm suas próprias impressões e ideias, elas têm suas próprias interpretações sobre o fazer artístico. Elas exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências e a partir daí constroem

significações sobre como se faz, o que é, e para que serve sua produção. Respeitar essas manifestações e necessidades das crianças então, é um caminho para oportunizar a elas o contato com suas múltiplas linguagens e a busca pela autonomia nesse processo.

“Arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa... Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será” (FORMOSINHO, 2007: 108)

Nesse sentido, pensando a multiplicidade de experiências e linguagens como uma diretriz na qualidade da educação infantil, a autonomia deve ser a ação central que possibilita o favorecimento da dimensão das múltiplas linguagens da criança. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) preconizam um trabalho pedagógico ancorado em distintas e diferenciadas linguagens, com a finalidade de ensejar a construção e a (re)construção de saberes por parte das crianças. Assim, nesse processo, as múltiplas formas da linguagem assumem um papel crucial, na medida em que criam possibilidades riquíssimas para a efetivação dessa faceta. Ainda nessa perspectiva, esse documento oficial postula a necessidade de práticas pedagógicas, que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25).

Nesse momento, vamos discutir a dimensão de interação nas concepções de criança, desenvolvimento e diretrizes de qualidade.

A interação entre os indivíduos, na educação infantil, é também, um relevante fator que possibilita o desenvolvimento socioemocional na pessoa.

Em uma breve análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, é possível encontrar referência aos estudos de Piaget e Vigotski, relacionados à interação, onde, este último, afirma ser a interação social um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e

desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (VYGOTSKY apud BRASIL, 2006a, p. 14). Partiremos desse pensamento para a orientação da discussão sobre essa dimensão.

Assim compreendida, a dimensão interação na educação infantil traz segundo os Indicadores de Qualidade a componente respeito ao outro como elemento principal de composição dessa troca dinâmica para o desenvolvimento. Considerando o respeito como um sentimento positivo na relação socioemocional entre as crianças, o significado etimológico de “olhar outra vez” nos indica as possibilidades de mediação com vistas à essa condição.

Nesse sentido, é essencial que o âmbito escolar, em sua prática, favoreça o desenvolvimento da criança através de uma dinâmica de trocas significativas entre as crianças e seus pares, principalmente através da brincadeira, bem como dar tempo e espaço para que elas desenvolvam atividades em pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões. É nesse ambiente, que, possivelmente, se estabelecem relações que perpassam aspectos emocionais, intelectuais e sociais traduzidos/trazidos pelas interações vivenciadas.

Sendo assim, a promoção de atividades que, favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY, 1998, p. 67).

Nessa fase da aprendizagem, a criança requer também de iniciativas vindas dos adultos e que estas favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem através de sua forma de comunicar-se, de despertar o interesse no relacionamento com as outras crianças fazendo com que, ao interagir com o outro, a criança possa repensar sobre suas ações bem como lidar com pensamentos opostos (circulação de ideias)

A importância das interações sociais entre crianças e adultos, crianças e crianças (da mesma idade e de idades diferentes) aparece legitimada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), onde a criança é vista “como sujeito histórico e de direitos” que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O educador nesse ambiente de interações tem um papel essencial na promoção e orientação dessas interações sociais entre as crianças e os adultos. Ele nesse contexto é o mediador e facilitador dessas interações e os processos de significações ali emergidos e, por estar imerso nesse universo simbólico e nele se desenvolvido, tem uma condição privilegiada para atribuir significados às ações das crianças, orientando e contribuindo para a constituição de suas funções.

As interações sociais não se constituem por si mesmas, mas constitutivas e componentes do processo de equilíbrio “organismica” do e no sujeito que aprende sobre o objeto de seu aprendizado. No caso da aprendizagem social as constitutivas desse conhecimento se dão por meio da interação entre os indivíduos, as crianças. Aqui o brincar e a brincadeira se desenvolvem e se observa certo movimento em direção a realização consciente de determinado propósito. O brincar como atividade, é um elemento com propósitos que direciona e coordena as ações da criança, por vezes, no brincar, a criança é livre para determinar suas próprias ações, em outra é uma liberdade ilusória, pois suas ações são de fato subordinadas ao significados dos objetivos implícitos e subjetivamente age de acordo com a ação intencional do educador/mediador que deverá estar voltada para os objetivos pedagógicos do brincar, enquanto modo de interagir, compreender e se desenvolver, da criança. Essa questão das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças, desde muito pequenas, estabelecem com professores e as outras crianças que direta ou indiretamente influem na construção de suas identidades. Assim, o professor deve oferecer às crianças oportunidades de interação com companheiros da mesma idade, visto que, por esse caminho, elas aprendem coisas que lhes são muito significativas nessa interação com companheiros da infância e que são diferentes das que elas aprendem no contato com os adultos ou com as crianças de mais idade. Nessa interação entre as crianças, são construídas as culturas infantis.

É nesse período da escolarização que as crianças desenvolvem e constroem suas capacidades de autodeterminação, como a transformação da heteronomia para a autonomia juntamente com o processo de desenvolvimento moral. A heteronomia é um período em que a criança segue regras impostas com maior facilidade, agindo de acordo com o que o outro aprova ou não (período entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental). Com o

passar do tempo e a ocorrência da maturação psicobiológica, a heteronomia vai sendo substituída pela autonomia e, esta, é a fase em que a criança começa a sugerir e buscar intervir nas regras objetivando estabelecer acordos.

A dimensão de promoção da saúde da criança nas concepções de criança, desenvolvimento e qualidade atende a critérios básicos para que criança se desenvolva saudável físico, mental e socialmente. A atenção à saúde das crianças é um aspecto importante nas instituições de educação infantil. Tal importância foi sendo criada nesse cenário à medida que o saber teórico e prático sobre saúde e doença foram sendo abordados com base nos referenciais teóricos de cada época/momento histórico. Assim, o objetivo central dessa dimensão é a promoção da saúde visando o desenvolvimento de habilidades ligadas ao autocuidado e a prevenção de condutas de risco nas áreas educativas, bem como, uma preocupação com as condutas, condições sociais e estilo de vida dos sujeitos envolvidos.

Ao longo dos anos, ocorreram inúmeros encontros internacionais sobre o tema, onde se refletiu e se explicitou claramente a importância do processo de valorização da promoção da saúde no âmbito escolar.

Partindo do pressuposto de que a escola é um ambiente de ensino-aprendizagem, convivência e desenvolvimento, o tema de promoção a saúde na escola tomou um importante espaço com a finalidade de alcançar repercussão, à medida que tem grande influência sobre seus alunos nas etapas de formação. Principalmente as instituições de educação infantil exercem uma grande responsabilidade no que se refere a esses aspectos, uma vez que, devem contar com uma equipe para orientação e condutas adequadas para cada faixa etária. Essa equipe é responsável por pensar as práticas cotidianas e assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até cinco anos de idade.

O reconhecimento de que as instituições educacionais devem preocupar-se com a saúde e o bem-estar das crianças é expresso em vários documentos que norteiam as políticas públicas de educação, saúde e justiça social. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa dimensão é amparada dentro do capítulo relacionado ao tema transversal saúde, sugerem que toda escola deve incorporar os princípios de promoção da saúde indicados pela OMS (Organização Mundial da Saúde), com os objetivos de fomentar a saúde e o aprendizado em todos os momentos; integrar profissionais de saúde, educação, pais, alunos e membros da comunidade, no esforço

de transformar a escola em um ambiente saudável; implementar práticas que respeitem o bem-estar e a dignidade individuais e implementar políticas que garantam o bem-estar individual e coletivo, oferecendo oportunidades de crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável, com a participação dos setores da saúde e educação, família e comunidade. (Brasil, 1997). A UNICEF e a UNESCO, em conjunto com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Ministério de Saúde, apresentaram algumas considerações identificando a importância da realização de um trabalho interligado entre os âmbitos da saúde e da educação na primeira infância, como estratégia essencial para a melhoria da qualidade de vida das crianças (UNESCO, 2002; UNICEF, 2001). Nesse estudo da OCDE (2002) é proposto o uso da expressão “educação e cuidado na primeira infância” como forma de indicar uma abordagem integrada e coerente, tanto da política quanto da prestação de serviços, e que inclua a criança e seus pais, independentemente do status profissional ou socioeconômico, consubstancia uma visão ampla da saúde para o desenvolvimento satisfatório da criança desde muito pequena e em seu ambiente cotidiano compreendendo escola e residência. Aqui, observa-se que os objetivos que dessa política para a educação e cuidado na primeira infância, na maioria dos países membros da OCDE, buscam facilitar a integração entre as mães das crianças e o mercado de trabalho e procuram conciliar responsabilidades profissionais e familiares; apoiam as crianças e familiares em “situação de risco” e favorecem igualdade de oportunidades de acesso à educação ao longo da vida; auxiliam na implantação de ambientes que estimulem o desenvolvimento global e o bem-estar da criança; facilitam a preparação para o ingresso na escola e mantem a integração social. Parece haver certa consciência de que a concepção de educação para a primeira infância é algo a ser compartilhado entre a família e o poder público e as necessárias ações preventivas para manutenção da saúde da criança.

A educação infantil conta com especificidades que, dentre outras coisas, envolve mudanças, como aquisições de habilidades e competências, sendo que em cada etapa, a criança fica vulnerável a diferentes riscos. Nesse contexto, o eixo central nessa etapa envolve as ações de promoção ao crescimento e desenvolvimento saudável das crianças que, para seu efetivo funcionamento, necessita de ações intersetoriais e interdisciplinares que, a partir das políticas públicas, auxiliem no desenvolvimento humano integral.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. (Parecer CNE/CEB nº 20/09, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil)

A dimensão da observância dos espaços, materiais e mobiliários para a criança em seu desenvolvimento com qualidade indica que o termo “espaço” remete a diferentes concepções dependendo do contexto em que é abordado. Em sua concepção mais comum, encontrada no dicionário, o termo espaço significa “extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis”. Dando-nos então uma ideia de espaço ligada a algo físico, uma ligação aos objetos que compõe o espaço.

Segundo Enrico Battini (1982), embora estejamos acostumados a considerar o espaço como um volume, há uma necessidade de “entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Battini, apud Forneiro in Zabalza, 1998). Esse autor ainda afirma que a condição que temos de enxergar o espaço como “caixa” é uma abstração feita pelos adultos, visto que para as crianças espaço se faz a partir de uma concepção de espaço equipado, ou seja, o espaço com tudo o que o compões (objetos, móveis, cores, etc.).

Nesse contexto, a concepção de espaço abordada por esse trabalho para as futuras discussões, se utilizará, basicamente, da visão vitalista abordada por Battini (1998):

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (p.24)

Introdutoriamente, devemos esclarecer duas concepções diferentes que costumam ser utilizadas de maneira equivalente quando feitos de referência ao espaço das salas de aula: espaço e ambiente. Para tanto, Forneiro (1982) aponta que, embora esses dois termos estejam intimamente ligados, espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já ambiente, refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e a sociedade em seu conjunto).

A partir dessas duas definições, aqui trabalharemos com a definição de ambiente escolar, como algo dinâmico, a ser moldado. Afinal, o ambiente é algo que só existe a partir da inter-relação de diversos elementos, da forma como eles se relacionam e o percebem, cada uma sua maneira.

Partindo desse ponto de vista, para a educação infantil, somente a construção de um espaço organizado de modo a desafiar as competências da criança não é o bastante para favorecer a ocorrência do seu desenvolvimento geral, é preciso que haja a interação, estruturando relações de vivências em que tudo o que estiver disposto no ambiente tenha interferência positiva no desenvolvimento da criança.

Zabalza (1987) caracteriza a necessidade de construção desse espaço utilizado na educação infantil como uma estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e significados:

O espaço na educação é construído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante em função do nível de congruências em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivo que caracterizarem o trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens,

de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (p. 120-121)

O ambiente escolar, principalmente na educação infantil, deve compor então um local estimulante, no qual as crianças possam ter boas relações tanto com os espaços, objetos e pessoas que as desenvolva. Nesse contexto, esse ambiente faz-se acolhedor da maioria das crianças pequenas pela maior parte do seu dia, devendo mais ainda tornar-se um ambiente provocador, no qual as crianças, independente da faixa etária, sejam estimuladas de forma adequada a terem relações saudáveis com outras pessoas, desenvolvendo suas múltiplas linguagens, a interação, o pensamento, a autonomia e suas práticas sociais.

Na educação infantil, a construção da aprendizagem é previamente definida, a partir da forma como ocorre a organização do espaço e a dinâmica gerada na relação entre os diversos componentes; é preciso, portanto, que o professor saiba fazer o uso e organizar de forma adequada os espaços disponíveis em sua prática, em prol a um processo educativo de qualidade.

Nesse sentido, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 68) que “A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo.”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 69):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

O olhar atento do professor quanto à organização do espaço e de um projeto ideal de ambiente de aprendizagem é peça chave para produção de vivências e experiências que favoreçam o desenvolvimento da criança. Nesse processo, de acordo com Forneiro (1998), o professor deve concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o

espaço, organizar e avaliar o seu funcionamento e, por fim, introduzir as modificações que forem necessárias.

Kramer (1993, p.75) nos coloca:

A organização da sala de aula visa, pois, viabilizar que as atividades planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa. Essa organização não é estática: novos materiais vão sendo introduzidos ou antigos são (re)arrumados a fim de melhor atender a esse critério.

No trabalho com crianças pequenas, cada elemento do espaço é importante para a obtenção de um efetivo ambiente de aprendizagem. O mobiliário deve ser especificamente pensado a fim de que atinja o objetivo no qual foi proposto; essa clareza aparece ao pensarmos que o mobiliário é um elemento que poderá alterar a dinâmica de trabalho, dificultando ou favorecendo a interação entre os indivíduos na prática educativa. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 58) aponta:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso.

Tão importante quanto os espaços internos são os espaços externos e a organização destes favorecendo a criança a explorar o ambiente, vivenciando os momentos que proporcionem a ela pleno desenvolvimento de suas capacidades tanto físicas quanto motoras, conforme sua faixa etária. Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) os espaços externos necessariamente precisam ser lúdicos e alternativos, para que as crianças possam correr, pular, balançar, descer, escorregar. Em áreas externas todos os brinquedos disponíveis para as crianças interagirem precisam estar em condições seguras, evitando sempre maiores preocupações. “Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção

periódicas.” (Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições De Educação Infantil, 2006, p. 28)

Toda essa estruturação está ligada à importante conquista da autonomia nessa fase, na medida que todos o mobiliário e os materiais fiquem dispostos de forma acessível às crianças. Além de favorecer o desenvolvimento autônomo da criança, permitirá ao professor (a) uma maior liberdade em trabalhar com pequenos grupos, atender a demandas individuais, bem como observar o andamento de atividades coletivas. Outro fator importante é a segurança que esse ambiente deve garantir às crianças, que todos os elementos dispostos cumpram com as garantias exigidas de segurança, salubridade e higiene.

A atividade docente é um trabalho de plena interatividade e impregnado de subjetividades relacionais que estão muito além dos requisitos do profissionalismo e, em geral, exigem percepções e sensibilidade nesse trato que são habilidades que não se aprende na escola ou por experiência prática efetiva. São aprendizagens construídas, até mesmo inconscientemente, na interação e nas relações estabelecidas, porém nem sempre pensadas ou refletidas. Esse tipo de matéria de trabalho não é inerte, mas com determinações específicas como condicionadores da natureza do trabalho docente. A esse respeito, vê-se em TARDIF e LESSARD (2014) afirmam que

O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier. (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 35).

Para essa discussão é necessário que se recupere a questão legal subjacente aos argumentos obrigatoriamente presentes, pois não há espaços para simplificações ou reducionismos em suas análises ou interpretações. Então, há que se considerar que a lei, tendo consagrado esse direito da criança de até 03 anos de idade (posteriormente até 05 anos) e impondo a obrigação de sua oferta pelo município, provocou mudanças para esse atendimento por meio dos princípios e produziu discussões no âmbito judicial em relação à oferta de vagas e também no tocante a outros temas como financiamento adequado, férias, qualidade da educação, alimentação, transporte e outros, proporcionando a judicialização da educação

infantil. Esta judicialização, quase que exclusivamente realizada no âmbito do poder judiciário, acarreta consequências imediatas não só em relação ao poder público (gestor), como também ao processo pedagógico, envolvendo todos os servidores (com especial atenção ao professor - executor), crianças, pais e responsáveis. Nesse contexto, usando esse parâmetro de discussão, é preciso ter em destaque as consequências da judicialização da educação infantil, principalmente em relação ao professor, abordando alguns temas específicos (como a questão trabalhista, por exemplo) e sugerindo reflexões sobre essa questão que atinge os municípios (ou pelo menos grande parte deles), tendo como foco a questão da qualidade da educação infantil. Cury e Ferreira afirmam que nesse momento “inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade” (Cury e Ferreira, 2010, p.57). Essa situação, ainda não consolidada pelo tempo ou jurisprudência brasileira, traz consigo um outro lado, não muito favorável para os desenlaces das novas questões que se apresentam. Nas carreiras jurídicas brasileiras os profissionais que desconhecem os meandros da educação, isto favorece equívocos judiciais com reflexos educacionais amplos e, por vezes, tão ou mais problemáticos que a questão que o originou, por meio de suas ações ou decisões, embora com fundamentado juridicamente legítima. Não raramente, as consequências atingem diretamente a criança ou o adolescente, e, em certas ocasiões, os próprios professores, com destaque par a situação trabalhista.

Fica evidente nesse item, a discussão, além da questão judicial, precisa partir da condição docente nas instituições de educação infantil e suas possíveis perspectivas na busca de um ensino de qualidade, que tenha o comprometimento com o pleno desenvolvimento das crianças envolvidas.

A formação dos professores e educadores que trabalham diretamente com os alunos tanto da Educação Infantil quanto das demais etapas educacionais, que nunca saem de pauta, podem ser consideradas um dos principais critérios de avaliação para análise de qualidade em qualquer nível de ensino. Especificamente na Educação Infantil, a exigência para que esse profissional tenha uma formação em nível superior e sua valorização se mostra como condição indispensável para a qualidade.

O trabalho docente com crianças pequenas é caracterizado como um trabalho interativo por se tratar de um processo de atuação com e sobre o outro. Contempla essência e singularidade, bem como, a mediação da memória cultural, por meio do compartilhamento de

experiências socioeducativas, num ambiente educacional, cujo propósito consiste na promoção do bem-estar, do conhecimento e da autonomia na pequena infância.

Com relação à formação exigida desses professores atuantes na educação infantil, encontramos a determinação de que essa deve ser em Curso de Licenciatura Plena, em nível superior, admitindo-se também a formação em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 62). Sobre essa orientação normativa Campos (2008) alerta:

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental (CAMPOS, 2008, p. 122).

De acordo com Kishimoto (2011, p. 107): Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação de professores em decorrência da pouca clareza quanto ao perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil.

Nesse sentido, para Zabalza (1998), no que rege a Educação Infantil, o profissionalismo docente e as características desse profissional definem perfis específicos. Esse perfil, contém componentes fundamentais para compor as condições para se relacionar com a criança pequena. Essa etapa da escolarização é sustentada, entre outras coisas, por possibilidades que, quase sempre, se orientam pelo estabelecimento de relações, no sentido de criar vínculos, que pode garantir um ambiente favorável de aprendizado e desenvolvimento.

Essa visão do trabalho docente como um trabalho relacional, com e sobre o outro, está ligado ao que Oliveira-Formosinho (2007) e Machado (2000) caracterizaram como pedagogia das interações ou dos relacionamentos, a qual integra ao papel e à visão do docente/professor um conjunto de aspectos que os diferenciam de formas mecânicas e autoritárias de desenvolvimento do trabalho. Numa pedagogia em que as interações entre adultos e crianças tem valor especial, o professor adquire o status de organizador de ambientes culturalmente ricos e facilitador de relações/ interações educativas e pessoais potencializadoras de resultados de aprendizagem significativos antes de tudo para as crianças.

A valorização desse trabalho apresenta ligação direta com a busca pela qualidade, e nesse sentido, é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade.

O item, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, relativo às concepções de criança, desenvolvimento e qualidade, destaca, entre outras coisas, que a educação de crianças por ser um dever compartilhado entre família e Estado, significa pensar em programas de apoio às famílias na interação com seus filhos, para instrumentalizar os cuidadores a construir ambientes favoráveis para promover um desenvolvimento humano integral. Dentre outros aspectos, faz-se necessário repensar como os diversos agentes sociais podem compartilhar a tarefa educativa com as famílias. (Abuchaim, 2016). Nesse contexto importa destacar o impacto positivo que as interações saudáveis na primeira infância têm na formação dos cidadãos. Experiências e oportunidades de relacionamentos saudáveis com a criança pequena favorecem intensamente a criação de uma forte base cognitiva e emocional, geradora de valores, habilidades cognitivas e sociabilidade. Nesse período do desenvolvimento geral do ser humano ocorrem importantes processos de maturações físicas, cognitivas, neurológicas e, com efeito, aprendizados sociais e afetivos.

Essa discussão contemplando as bases dos modelos sociais estruturam-se, fundamentalmente, em dois pilares: a família e a escola, consideradas por Perrenoud (1995) como “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. Entretanto, essa cultura de abertura do ambiente escolar às famílias ainda não é, em seu todo, assimilada; embora já se entenda a necessidade que, nos dias atuais, a escola tem em fazer face às diferentes exigências sociais, com intuito fomentar uma verdadeira comunidade educativa, baseada em uma maior cooperação entre estas duas entidades.

A preocupação com a interação entre essas duas instâncias se faz cada vez mais presente, inclusive na medida em que passam a serem estimuladas a partir de políticas públicas em diversos países ocidentais (NOGUEIRA, 2011). No âmbito nacional, por exemplo, em 2011, o MEC (Ministério da Educação) instituiu, o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), bem como ocorreu a criação da “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC e; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado pelo MEC em 2008 como um “chamado [...] à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 1), dentre outras iniciativas.

Nessa ótica, segundo as autoras Madureira e Leite (2003, p.139):

(...) a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere. As experiências diretas de implicação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, levados a efeito quer através da solicitação de uma maior participação dos pais nas atividades da turma ou da escola (por exemplo, falando da sua atividade profissional), quer através de programas específicos de acompanhamento em casa (por exemplo, lendo duas vezes por semana para os filhos), mostram um aumento significativo dos resultados escolares destes alunos, em relação àqueles que não estiveram sujeitos a este tipo de trabalho.

No que tange a Educação Infantil, muito se discute sobre a relação entre as famílias e instituições escolares e como esses fatores são imprescindíveis para a qualidade nessa fase educacional, bem como, para o desenvolvimento infantil, porém, isso ainda se configura como um desafio tanto à sociedade, quanto aos sistemas de ensino. Zabalza (1998) caracteriza como um dos motivos a questão da escola, por si mesma, possuir uma capacidade de ação limitada (pelo tempo, pelo espaço e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores.).

A palavra família deriva do latino “famulus” que significa doméstico, servidores ou escravos. Segundo a sociologia, família é conceituada como um conjunto de pessoas unidas por um laço de parentesco, por afinidade ou consanguíneos. Levando em conta sua etimologia, vale ressaltar, que no presente trabalho, o conceito de família utilizado, partirá do princípio que o atual retrato de família, é composto novas possibilidades de organização, diferente do que era estipulado e rotulado na visão de uma sociedade conservadora, com modelos hegemônicos de família. Isso se dá a partir da compreensão que, ao chegar na escola, a criança já vem inserida em determinado contexto familiar, que, por sua vez, sofre a influência de um contexto socioeconômico, político e cultural amplo. Nesse contexto, tal realidade concreta da criança precisa ser o ponto de partida na escola, principalmente para a formação de um currículo significativo, de qualidade e que produza um pleno desenvolvimento infantil.

Estar aberto a esse contexto atual, no qual as famílias se enquadram, faz parte de um processo dinâmico a caminho de uma qualidade educacional que garanta o desenvolvimento integral da criança, principalmente de zero a cinco anos, além de aumentar a possibilidade de fazer um bom trabalho a partir da possibilidade troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças, com respeito à individualidade.

Assim, seguindo essa ótica que percebe a escola como um espaço onde família e comunidade estão proporcionalmente inseridas, Brandão (1991) afirma:

É falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do educador, e que os aperfeiçoe para si próprios, desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma. (BRANDÃO, 1991, p.71)

No âmbito da Educação Infantil, é essencialmente importante que se aplique um trabalho em rede, que não abranja apenas a escola e a família. Compreende-se como rede “um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais” (Lorencini, Ferrari & Garcia, 2002: 298). Para tanto, é papel da escola ter um mapeamento de programas e projetos existentes em sua área. Nesse sentido, os indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) sugerem que as instituições vinculadas a essa fase educacional participem da chamada “Rede de Proteção aos Direitos da Criança” a fim de que se articulem aos demais serviços públicos, de saúde, de defesa dos direitos, etc., com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esse mecanismo de trabalho em rede favorece uma ampla visão de diversas situações, sugerindo um planejamento de ações integradas, como uma forma de compartilhar responsabilidades a cada setor destinado.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2009), o papel da escola na garantia de direitos das crianças e adolescentes é importante, mas ela sozinha tem alcance limitado. Todos os que fazem parte desse sistema deveriam atuar de forma convergente, a fim de que a proteção seja integral. Assim, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente convém ressaltar que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art.4º - ECA/1990).

A rede de proteção na escola concebida como forma de ação, deve comportar atividades diversificadas como o atendimento individualizado (depende da situação exposta), reuniões em equipes, visitas domiciliares e em instituições (quando se faz necessário), encaminhamentos para outros órgãos (de acordo com o problema e / ou a situação), entre outros, articulando-se, fundamentalmente, com a rede da saúde e o conselho tutelar.

É importante refletir que, no âmbito da Educação Infantil, o processo de busca pela qualidade é dinâmico. Este não depende, exclusivamente, de um único elemento para a obtenção de um resultado qualificado, e nesse sentido, faz-se clara a necessidade da atuação em rede.

Considerações Finais

Ao final dessa busca pela compreensão da questão da qualidade na educação infantil, conforme os instrumentos de ação do poder público com essa finalidade, fica uma sensação de que, ou tudo está por fazer ou tudo está sendo feito, porém de maneira absolutamente precária e de maneira, nitidamente insuficiente. Iniciar essas considerações pelos determinantes legais, que em termos de Brasil, onde a questão da educação infantil ainda é algo demasiadamente novo, é absolutamente essencial uma vez que tudo parece existir a partir de um preceito regulador, de preferência pela via da obrigatoriedade legal. A educação infantil deixa de ser vista pela ótica assistencialista e passa para a área do direito para todo cidadão brasileiro. A Constituição Brasileira de 1988, ao determinar a educação um direito e dever do estado e da família, assim transforma essa situação. Sua regulamentação, impregnada de instrumentos regulamentadores, raramente se efetiva, conforme os parâmetros teóricos e de fundamentação dos conceitos e princípios discutidos no âmbito deste estudo. Apesar dos termos apresentados nos instrumentos de ação do poder público terem fundamentos consistentes conceitualmente, são, em geral de difícil efetividade, seja por questões de ordem econômica ou de viabilidade institucional. São situações e dinâmicas que não estão consolidadas, mas sim em construção.

A questão da qualidade na educação infantil, enquanto requisito de e para ação e o cuidar, tem sido apresentado por pesquisas mostrando que essa qualidade pode ser conferida por uma série de fatores, dentre eles, a atuação de Profissionais com bom nível de formação, atentos às necessidades das crianças e engajados em promover o desenvolvimento pleno daquelas que estiveram sob sua responsabilidade, o trabalho docente sendo realizado a partir de turmas pequenas com número reduzido de crianças por educadores; Currículo adequado à faixa etária com atividades e programa pedagógico estruturados adequadamente; Ambiente estimulante e voltado para a participação ativa da criança; Infraestrutura segura; Rotinas de higiene e cuidado pessoal e Modelo de atendimento associado a atividades para apoiar e orientar os pais. Ocorre porém que, apesar dos esforços estabelecidos no regramento da lei, a capilaridade do poder orientador e, caso necessário, coercitivo, da regra não se efetiva na sociedade e, por isso, a ocorrência da judicialização se faz necessária em um âmbito jurídico despreparado para atuação de forma efetiva nesse contexto.

Na perspectiva do objeto desse estudo, os instrumentos de ação pública advindos da política estabelecida para a educação infantil, apesar de analisado mais no conjunto do que nas especificidades, esses instrumentos formais do estado e suas garantias não têm conseguido

proporcionar as garantias que se propõem. As dificuldades já enumeradas anteriormente mostram que há certo distanciamento com dimensões epistemológicas entre o descritivo nos instrumentos e sua efetividade na sociedade e nas instituições. Considerando entre esses instrumentos o Plano Nacional de Educação (PNE) atual, em sua Meta 1 – sobre educação infantil - no que se refere à efetivação do direito de acesso à educação infantil de qualidade inicia-se diferenciando as metas objetivas de atendimento e o direito à educação infantil enquanto prerrogativa constitucional exigível, buscando evidenciar o lugar do PNE no sistema normativo brasileiro apresentando seu atributo mais significativo em seu exercício necessariamente coletivo. Dessa forma, mostra que as exigências de qualidade requerem expansão planejada e elevação progressiva de investimentos em novas instituições públicas, equipamentos, material didático-pedagógico, formação e incorporação de novos professores entre outros aspectos e requisitos. Com efeito, até mesmo negar o exercício desse direito constitucional, com o argumento de se tratar de uma norma programática, cuja ideia, no âmbito técnico-jurídico descreve normas que não produziriam efeitos diretos, pois dependeriam de regulamentação ou do cumprimento de determinados programas de implementação.

Nessas discussões, observa-se que temos problemas a resolver na perspectiva do atendimento à demanda para a educação infantil e que as questões econômico financeiras e políticas tem absoluta prioridade. Consideremos, pois que, em estudos recentes sobre o cotidiano das instituições de educação infantil, há uma forma ainda incipiente de tratar essa etapa da escolarização. Predomina uma mentalidade na qual o trabalho não tem relevo profissional ou mesmo com os níveis ou padrões de preparo básicos, distante das questões de responsabilidade envolvidas nessas instituições e processos. Alguns desses trabalhos mostram, por exemplo, que a arte e o brincar se apresentam de forma naturalizada e espontaneista nesse ambiente, não se observando continuidade ou avaliação das ações planejadas de maneira sistemática. São desenvolvidas como atividades descontínuas que não oferecem desafios ou apoiam o desenvolvimento/crescimento das crianças (Perrenoud, 1995; Kobayashi e Silva, 2015).

Esse cotidiano da educação infantil é revelador daquela mentalidade que não coloca significância nessa atividade ou, vê ali um fazer acrítico cujo conhecimento mais complexo é desnecessário. O modo de vida nos dias atuais, onde as pessoas, em geral, têm seu tempo delimitado e recortado por seus afazeres fora do ambiente familiar, os limites entre a socialização primária e secundária adquirem certa plasticidade, considerando-se a divisão entre o cuidado e a educação de crianças pequenas entre a família e as outras instituições acrescidas

da influência dos meios de comunicação. Nesse contexto, a socialização da criança aumenta em complexidade, à medida que ela passa mais tempo longe do contexto familiar e frequenta uma (ou mais) instituições de educação. O significado disso no ambiente escolar é uma ampliação imensa nas constituintes do processo de escolarização e uma grande necessidade de aprimoramento constante por parte dos agentes educacionais. O domínio de diferentes vocabulários, a capacidade e habilidade de liderança, a criatividade, a condição de mediador e seu discernimento, e, por fim, a sensibilidade para perceber ou, no mínimo, indagar sobre insuficiências das crianças.

Nessas considerações finais é o momento para reafirmarmos a dimensão polissêmica e, ao mesmo tempo, com diferentes tons da questão que indaga sobre a qualidade da/na educação infantil. Ao final desse estudo, sem, obviamente a pretensão de ter esgotado ou aprofundado suficientemente o assunto, por conta de sua complexidade, podemos considerar que não pode existir respostas completas e com dimensão suficiente para essa questão. As concepções e definições de qualidade dependem de fatores muito variados que as pessoas e instituição trazem consigo como sendo componente de qualidade em seu modo de ver, entre muitos outros estão: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. A qualidade, segundo o relatório sobre Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação Básica (2009), pode ser concebida de forma diversa, considerando o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas vivenciais. Nesse sentido a qualidade educativa deve ser definido, ou pelo menos, concebido de forma circunstancial, participativa e aberto, considerando-se os princípios estabelecidos por conceitos e fundamentos consistentes, os processos envolvidos na trajetória que conduziu o objeto até onde ele se encontra e, por fim, o estado que se encontra ao ser percebido, analisado e criticado. É nessa trama de componentes que a qualidade se revela e a compreensão crítica que a garante e sustenta, até que novas componentes e circunstâncias se apresentem e transforme aquele estado de coisas. Contudo, o objetivo da qualidade, assim posta, na educação infantil é e continuará sendo importante por si mesmo, uma vez que possibilita a reflexão e a busca de caminhos próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, Beatriz de O. [et al.] Org. Importância dos vínculos familiares na primeira infância. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, Estudo nº 2; (Série Estudos do Núcleo Ciência pela primeira infância)1. ed. São Paulo; 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

BATTINI, E. Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione della attività e della natura della vita scolastica. In: AAVV; **L'organizzazione materiale dello spazio scolastico**. Documento mimeografado. Comune di Moderna, 1982. p.23-30.

BITTAR, M.; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 26. **Coleção Primeiros Passos**, 20 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, C. R. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, p.305.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 14/1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 10/04/2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53/2006**. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República, Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 04/08/2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59/2009**. Presidência da República, Casa Civil, 2009 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 09/04/2013.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09/04/2013.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09/04/2013.

BRASIL. **Lei n.º 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República, Casa Civil, 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 09/04/2013.

BRASIL. **Lei n.º 12.796/2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa

Civil, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 10/04/2013.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: **Ministério da educação**, Secretaria de Educação Básica, volume 1 e 2, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, 26-2006).

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.º 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

COMITÊ Científico do Núcleo Ciência pela primeira infância (2014). Estudo nº 1. O impacto do Desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Disponível no site: www.ncpi.org.br

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003.

CURY, C.R.J e FERREIRA, L.A.M. A judicialização da educação. IN: FERREIRA, A.M.F. Temas de Direito à Educação. São Paulo: Imprensa Oficial: Escola Superior do Ministério Público, 2010, p. 53-94

DIDONET, V. Considerações sobre qualidade na educação Infantil, **Cadernos de Pesquisa**, n.º 119, julho 2003.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Avaliação institucional e a avaliação de sistema devem ter por referência o desempenho esperado da criança ao final de um período de aprendizagem, Porto Alegre: **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano IV n.º 10, Março/jun. 2006.

FORMOSINHO, J. O. **Modelos curriculares para a educação de Infância**, PORTO, porto editora, pág. 108. 2007.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na educação infantil.** In: ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

INHELDER, B. Linguagem e conhecimento no quadro construtivista. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1983.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: **A criança e o número.** Campinas, SP: Papyrus, 1986.

KAMII, C. **A criança e o número** – (Apêndice): A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. 4. Edição – Campinas, 1986. KAMII, C. DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** – (Desenvolvimento Moral) p.28 a 39- 2ª Edição – Porto Alegre 1992.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; KAPPEL, M. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida. 1996-1997.** Primeira infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 49-87.

KISHIMOTO, T. **Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil.** ProPosições, v. 16, n. 3, p. 181-192, set.-dez. 2005.

KOBAYASHI, M. C. M.; SILVA, A. B. **OS OBJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a arte e o brincar como linguagens primordiais.** Anais da 15ª Semana da Educação Municipal e 5º Congresso Municipal de Educação de Bauru. ISSN 2237-8804. v.1, n.1, p. 53-57 ano 2015.

KOBAYASHI, M. C. M. (Org.). **Projetos em educação infantil**: indissociabilidade da extensão universitária, do ensino e da pesquisa na Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000, p.469 – 496.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A. & GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. In: FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (Orgs.). **O Fim do Silêncio na Violência Familiar**: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002.

MADUREIRA, I.; Leite, T. Necessidades educativas especiais. Lisboa: Universidade, 2003.

MALAGUZZI L. Invece il cento c'è. In: _____. Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: **As Cem Linguagens da Criança**. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINHOTO, M. A. Políticas Educacionais Conceitos e debates. In: SOUZA, Angelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís, (Org.). **Políticas Educacionais Conceitos e debates**. Curitiba: Editora Appris, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3.^a ed., vol. 1 – Introdução. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

MOSS, P. As diversas linguagens da avaliação. Porto Alegre: **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano IV n.º 10, Mar/jun. 2006.

NOGUEIRA, M. A. **A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento.** Interlegere (UFRN), n. 9, p. 156-166, 2011. Disponível em: . Acesso em 12 set. 2013.

NOGUEIRA, M. C. Por que e como trabalhar com as imagens dos livros de literatura infantil. In: **PÁTIO: revista pedagógica.** Porto Alegre: Artes Medicas, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação.** 3ª. Ed. Porto: Porto Editora Ltda. 2007.

PERRENOUD, P. **“Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar”.** Porto: Porto Editora, (cap. IV, Go-between entre a família e a escola). 1995.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. **Cadernos de Pesquisa,** v.40, n.141, p.823-847, set./dez. 2010.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** 5 ed, São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. **O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil.** Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n20/n20a02.pdf>>. Acesso em: 12/10/2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância.** Lisboa: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p. 01-17. Disponível em: . Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania ativa refletindo em torno de uma proposta de trabalho.** Perspectiva. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, vol. 25, n.º 3, dez./2009.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. Curitiba: **Educar em Revista**, nº 1, 2010.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T., (Org.). **Políticas Educacionais Conceitos e debates**. Curitiba: Editora Appris, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas [1999]. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILMA Moraes R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa. **Relatório Final. Fundação Carlos Chagas**, BID, MEC, Brasília, 2010. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>

ZORZI, Jaime Luiz. A Intervenção Fonoaudiologia nas Alterações de Linguagem Infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.