

A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PAÍSES DO MERCOSUL

ANÁLISE COMPARATIVA DA LEGISLAÇÃO



A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PAÍSES DO MERCOSUL

ANÁLISE COMPARATIVA DA LEGISLAÇÃO

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

Realização: Ministério da Educação

Cooperação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência (UNESCO)

Elaboração do texto final: Vital Didonet

Revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Projeto gráfico e revisão do texto: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica

A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. -- Brasília : MEC/SEB, 2013.

132 p.

ISBN: 978-85-7783-153-1

1. Educação infantil 2. Legislação educacional 3. Análise comparativa 4. Argentina
5. Brasil 6. Paraguai 7. Uruguai 8. Venezuela 9. Cone Sul 10. América do Sul I. Título

© 2013 Ministério da Educação

A reprodução desta publicação, na íntegra ou em parte, é permitida desde que citada a fonte.

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação no Brasil, o qual tem como objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Prefácio

A Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação (MEC) apresentam a publicação “Educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação”. A publicação é resultado de uma pesquisa realizada entre 2012 e 2013, com objetivo de analisar – comparativamente – os dispositivos legais que determinam e balizam as políticas públicas de educação infantil no conjunto dos países-membros do MERCOSUL, possibilitando, assim, a criação de mais uma via de acesso à integração regional e de intercâmbio das construções teóricas, dos avanços nas leis, das políticas e das práticas que vêm se efetivando em cada país.

A educação infantil, como é conhecida atualmente, é uma construção histórica que vem ganhando diferentes contornos e especificidades ao longo do tempo. Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa promoveu o diálogo e o intercâmbio de experiências dos representantes dos Ministérios da Educação dos países participantes, bem como a discussão de temas que conduzem ao conhecimento mútuo dos respectivos sistemas de ensino. Com isso, objetiva-se a busca de uma terminologia comum ou mais próxima – respeitadas as especificidades culturais e linguísticas – e a progressiva comparabilidade das estruturas da educação na primeira infância, potencializando-se o enfrentamento dos desafios inerentes à universalização da pré-escola e à atenção dada às crianças de 0 a 5 anos.

Para a UNESCO, esta obra é parte de sua missão de colaborar para a cooperação técnica e cultural entre os países e para a difusão de conhecimentos; fortalecer a identificação de tendências e sinalizar caminhos; e, por fim, fornecer subsídios para a elaboração de políticas. Na mesma direção, para o MEC, é uma resposta à demanda de dar prosseguimento ao diálogo, que vem se mostrando profícuo, entre os países do MERCOSUL, sobre os respectivos sistemas de ensino na área da educação infantil.

Portanto, ambas as instituições pretendem fomentar e fortalecer o diálogo sobre políticas públicas de educação infantil; contribuir para uma abordagem integrada e coordenada das políticas e das práticas que visam à superação

das desigualdades, à educação e ao desenvolvimento do pleno potencial das crianças; e, por fim, tornar pública uma importante referência para a reflexão e a ação de todos os que defendem e se empenham na causa do direito das crianças, desde o seu nascimento, à educação de qualidade.

Aos compromissados com a educação infantil, boa leitura.

Representação da
UNESCO no Brasil

Ministério
da Educação

Sumário

Introdução	7
1. Origem histórica da concepção e da prática da educação infantil nos países do Mercosul	15
2. O papel da legislação na promoção da educação infantil: poder e limites.....	31
3. Argumentos sobre a relevância da educação infantil	33
4. Concepções de criança, infância, desenvolvimento e educação infantil presentes ou subjacentes nas formulações legais, nas políticas e no currículo	41
5. Objetivos da educação infantil nos cinco países	57
6. Estrutura da educação infantil, transições, espaços e materiais, atenção à diversidade	67
7. Currículo, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico.....	77
8. Os profissionais da educação infantil.....	85
9. Fontes dos recursos financeiros para a educação infantil.....	95
10. Avaliação na e da educação infantil.....	103
11. Pontos comuns na educação infantil dos países do Mercosul	113
Bibliografia	121

Introdução

Este estudo responde a uma demanda do Ministério da Educação do Brasil visando a prosseguir no diálogo, que vem se mostrando profícuo, entre os países do Mercosul, sobre os respectivos sistemas de ensino na área da educação infantil.

Depois de um tempo secular de injustificados silêncios entre o “lado português” e o “lado espanhol” de nossa América do Sul sobre nossas ideias e práticas pedagógicas, estamos nos aproximando passo a passo e entabulando um diálogo que nos conduz ao mútuo conhecimento. Vamos constatando a similaridade nas concepções de criança e infância, de desenvolvimento infantil e aprendizagem nos primeiros anos de vida, bem como nas diretrizes e orientações práticas da educação infantil.

Essa similaridade se deve, em parte, à origem comum da cota europeia de nossa civilização – os vizinhos Espanha e Portugal –, à latinidade de nosso sangue e às iniciativas, se bem que esporádicas e pontuais, de especialistas e pesquisadores da área, de organizações não governamentais e de políticas ou projetos inovadores¹, que abriram vias de intercâmbio de experiências. A literatura sobre educação infantil vem circulando, há duas ou três décadas, com relativa desenvoltura entre Argentina, Brasil e Uruguai, e, mais recentemente, Paraguai e Venezuela, dando aos educadores acesso às ideias e práticas mais avançadas dos diferentes países.

Outras razões da proximidade de concepções e práticas são mais recentes: as ações de integração latino-americana promovidas por organismos regionais, como a UNESCO-OREALC, a OEA e a OEI; as reuniões de ministros da educação, em que se elaboraram documentos coletivos de política educa-

1. Entre as Organizações, a OMEP, Vice-Presidência para a América Latina, foi pioneira nessas iniciativas, tendo promovido vários encontros e seminários, começando em 1981, em Villa de Leiva, Colômbia, que reuniu 17 países. Essas reuniões tornaram conhecidas as experiências pedagógicas e deram partida a um intercâmbio que cresceu, se consolidou e permanece até hoje. O intercâmbio com o Chile foi, desde o início, muito intenso e profícuo. O Iº Seminário de Educação Infantil do Mercosul, promovido pela OMEP Brasil em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, na Universidade Federal de Santa Maria, teve sequência em mais outros quatro, aproximando educadores, pesquisadores e técnicos da Argentina, Brasil, Chile, Uruguai e Paraguai.

cional; os seminários, oficinas e encontros de professores, em âmbito latino-americano e caribenho; intercâmbio de estudantes universitários em cursos de graduação e pós-graduação nos diferentes países.

O Mercosul Educacional é outro impulsionador eficaz do diálogo e convergência entre os países que o compõem. Seu GT/Educação Infantil tem sido dinâmico nessa relação. Os dirigentes da educação infantil dos ministérios de educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai², com a participação do Chile como convidado, vêm se encontrando periodicamente com uma pauta de temas que conduzem ao conhecimento mútuo dos respectivos sistemas de ensino, à busca de uma terminologia comum ou mais próxima possível, respeitadas as especificidades culturais e linguísticas, e à progressiva comparabilidade das estruturas da educação na primeira infância. A entrada da Venezuela no bloco de países desse mercado comum, em julho de 2012, alarga o espaço de intercâmbio de concepções e experiências nas políticas públicas voltadas à educação na primeira infância.

Uma análise comparativa dos dispositivos legais que determinam e balizam as políticas públicas de educação infantil nesse conjunto de países é mais uma via de acesso ao objetivo da integração regional e de intercâmbio das construções teóricas, dos avanços nas leis, das políticas e práticas que em cada país vêm se efetivando, com possibilidade de ocasionar incremento nesses campos.

O conhecimento dos fatores que motivaram os respectivos marcos jurídicos da educação infantil, bem como das próprias definições legislativas, pode levar a um novo patamar de planejamento da desejada aproximação dos sistemas de ensino, centrada no que há de melhor em cada um desses cinco países.

No entanto, o estudo mesmo, assim como seus “achados”, têm evidentes limites. O primeiro é traçado pela delimitação dos documentos analisados. Tomaram-se apenas os textos constitucionais, as leis orgânicas ou gerais da educação nacional e as leis específicas da educação infantil e, em alguns casos, textos explicativos ou coerentes com os dispositivos legais vigentes, além de planos e programas governamentais. As leis são, de maneira geral, sintéticas e genéricas, cabendo aos órgãos normativos dos sistemas de ensino

2. No Uruguai, além do Ministério da Educação, há organismos independentes ou ligados a outro setor responsáveis pelo cuidado e educação das crianças e que, recentemente, formaram, sob a coordenação do Ministério da Educação, o Conselho Coordenador de Educação na Primeira Infância (CCEPI).

sua especificação, detalhamento e orientação operacional. E é aqui que, muitas vezes, se concentra o sumo pedagógico.

Outro limite é decorrente da diferença nas *formas de Estado* entre os membros do Mercosul. Brasil, Argentina e Venezuela são Estados Federados. Uruguai e Paraguai, Estados Unitários³. Nesses, o governo central tem um papel soberano e suas determinações se estendem, como normas suficientes e uniformes, a todo o território⁴. Os departamentos e distritos, ou outro nome que adotem, não têm autonomia para elaborar leis ou dispor uma forma própria de organização dos serviços públicos. Por isso, a legislação deve ser completa a partir do governo central, que é responsável por garantir os meios para seu pleno cumprimento. Eles vêm incentivando, progressivamente, o envolvimento dos departamentos na execução da política nacional, que se caracteriza como colaboração e participação, sem, no entanto, lhes atribuir a responsabilidade legal ou jurídica que têm os entes autônomos de uma república federativa⁵.

Os outros três – Argentina, Brasil e Venezuela – têm uma organização administrativa e política descentralizada, com repartição de competências entre o governo federal e os governos dos demais entes federados (províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, no caso da Argentina; estados, Distrito Federal e municípios, no caso do Brasil; estados, Distrito Capital, dependências federais e territórios federais e municípios, na Venezuela)⁶.

3. Art. 1º da Constituição da República do Paraguai reza que o Paraguai se constitui em Estado social de direito, unitário.

4. A Constituição da República Oriental do Uruguai diz, em seu artigo 1º, que “a República Oriental do Uruguai é a associação política de todos os habitantes compreendidos em seu território”. E, no artigo 4º, que “a soberania em toda sua plenitude existe radicalmente na Nação, à qual compete o direito exclusivo de estabelecer suas leis”. De acordo com a Constituição da República do Paraguai, os departamentos, municípios e distritos gozam de autonomia política, administrativa e normativa para a gestão de seus interesses, e que a educação é atribuição da família, do município e do Estado, e mais: “a criação e o funcionamento de serviços de caráter nacional na jurisdição dos departamentos e municípios será autorizada por lei” e “poderão ser estabelecidos serviços departamentais mediante acordo entre os departamentos e os municípios” (art. 158).

5. O artigo 262 da Constituição do Uruguai estabelece: “Os Governos Departamentais poderão acordar, entre si e com o Poder Executivo, assim como com os Entes Autônomos e os Serviços Descentralizados, a organização e a prestação de serviços e atividades próprias ou comuns, tanto em seus respectivos territórios como na forma regional ou interdepartamental”.

6. O artigo 4º da Constituição da República Bolivariana da Venezuela (CRBV) pontua: “La República Bolivariana de Venezuela es un Estado Federal descentralizado en los términos consagrados en esta Constitución, y se rige por los principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad”. As dependências federais são as ilhas marítimas não integradas ao território de um Estado (art. 17). A autonomia municipal é estabelecida por lei orgânica (art. 16 da C RBV). O Poder Público, nesse país, se distribui entre o Municipal, o Estadual e o Nacional (art. 136 da C RBV). Os municípios constituem “a unidade política primária da organização nacional” (art.168).

Esses entes são autônomos nos termos da Constituição Federal: a autonomia administrativa lhes dá competência para auto-organizarem seus órgãos e serviços; a autonomia legislativa lhes confere competência para editar leis, inclusive a Constituição Estadual (se for estado), Distrital (no caso do Distrito Federal) ou Lei Orgânica (municípios) e a autonomia política lhes atribui competência para eleger os integrantes dos seus respectivos poderes Executivo e Legislativo⁷.

Em que sentido essa diferença de sistemas político-administrativos delimita o “valor” de um estudo comparativo da legislação educacional dos países do Mercosul na educação infantil?

Embora as leis, em todos eles, tenham o mesmo poder mandatário, os Estados unitários editam o marco legal completo e formulam a política nacional para todo o território. As divisões territoriais (departamentos, províncias, distritos, regiões ou outro nome que adotem) colaboram, mas não constituem esferas independentes de decisão legislativa e política. Sem destoar do sistema político-administrativo de Estado Unitário, os governos da República do Paraguai e da República Oriental do Uruguai vão envolvendo progressivamente os governos departamentais na provisão da educação infantil. Assim diz o Programa de Educação e Atenção à Primeira Infância (AEPI), do Paraguai⁸: “Na estrutura organizacional da educação inicial se destaca o novo papel assumido pelos governos e municipalidades, e as comunidades locais na gestão dos serviços educativos, entre eles, os da educação inicial e pré-escolar, assim como em todo problema educacional de suas respectivas jurisdições”.

No entanto, a rede de estabelecimentos de educação inicial é nacional, como se lê nos artigos 16 a 19 do Regulamento da Educação Inicial e Pré-escolar⁹. A estrutura dessa rede tem duas formas organizativas: a desconcentrada e a descentralizada. A primeira está relacionada com a estrutura do Ministério de Educação e Cultura (igualmente nos outros ministérios envolvidos), mediante a qual os níveis centrais delegam as responsabilidades e tarefas a seus níveis departamentais e locais. A forma descentralizada está relacionada com a estrutura do sistema nacional de saúde e de promoção e proteção da infância e adolescência, que são constituídos de conselhos nacional,

7. VASCONCELOS JUNIOR, 2011.

8. Programa de Educação e Atenção à Primeira Infância – AEPI (UNESCO, 2007b).

9. PARAGUAY. MEC, 2006c.

departamental e municipal, liderados pelas equipes do governo central, departamental e municipal. Ambas as formas de organização se enlaçam de maneira dinâmica e horizontal para implementar as políticas, planos, programas e projetos de educação inicial e integral da primeira infância¹⁰.

Na República Oriental do Uruguai, a Lei no 18.437/2008¹¹ dispôs “a descentralização e coordenação territorial entre todas as instituições vinculadas à educação” e criou, nos departamentos, uma Comissão Coordenadora Departamental da Educação.

Nos sistemas federativos, os entes federados têm competências suplementares na elaboração das leis, bem como poder e dever de formular suas políticas educacionais. Além disso, compete-lhes gerar os meios técnicos, administrativos e financeiros para cumpri-las. Para isso, a União deve prestar-lhes assistência técnica e financeira¹². Mas é frequente que determinações federais demorem para se converter em ação efetiva em todos os recantos do país, sobretudo aquelas que dependem de determinações normativas, estruturas gerenciais e técnicas e sustentação financeira locais. Em atividades em que os entes estaduais e municipais têm autonomia, o expediente usado pelo governo federal é criar o programa, alocar recursos e abrir à participação voluntária daqueles que aderem mediante acordo de parceria. Dada essa autonomia, as desigualdades na oferta também são maiores do que nos países unitários.

No Brasil, além das leis federais, há leis estaduais e municipais, assim como diretrizes curriculares, diretrizes de formação, normas operacionais etc., que completam o marco legal da educação infantil no país. Além disso, para produzir as diretrizes e normas há um conselho nacional de educação

10. Idem.

11. URUGUAY. Ley nº 18.437, de 2008, cap. XIV. Descentralización y Coordinación Territorial, art. 89, 90, 91.

12. No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal: (a) estabelece a competência dos municípios de “VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (art. 30, VI); (b) determina que a União organize o sistema federal de ensino e exerça, “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (art. 211, § 1º); e (c) “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (que vai dos 4 aos 17 anos de idade) (art. 211, § 4º). Na Venezuela, a CRBV define como competência do Poder Nacional estabelecer as políticas e os serviços nacionais de educação e a legislação em matéria de direitos e deveres, portanto, também da educação (art. 156), e atribui à Assembleia Nacional o poder de atribuir aos municípios ou aos estados determinadas matérias da competência nacional, a fim de promover a descentralização (art. 157). A proteção à primeira infância e a educação pré-escolar são da competência dos municípios (art. 178).

como órgão normativo da educação nacional e do sistema federal de ensino. Cada estado e o Distrito Federal, por sua vez, têm conselho estadual ou distrital de educação e os municípios que constituíram sistemas próprios de ensino também contam com conselhos municipais de educação, que normatizam sua rede de estabelecimentos educacionais, respeitadas as disposições nacionais e estaduais.

No caso da Argentina, a lei geral de educação determina:

Art. 4º. O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm a responsabilidade principal e indelegável de prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos/as os/as habitantes da Nação, garantindo a igualdade, gratuidade e equidade no exercício deste direito, com a participação das organizações sociais e das famílias.

Art. 5º. O Estado Nacional fixa a política educacional e controla seu cumprimento com a finalidade de consolidar a unidade nacional, respeitando as particularidades provinciais e locais¹³.

E sobre o orçamento:

Art. 9º. O Estado garante o financiamento do Sistema Educacional Nacional conforme as previsões da presente lei. Cumpridas as metas de financiamento estabelecidas na Lei no 26.075, o orçamento consolidado do Estado Nacional, das Províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires destinado à educação não será inferior a seis por cento (6%) do Produto Interno Bruto (PIB)¹⁴.

13. ARGENTINA, 2006.

14. *Ley de Educación Nacional* nº 26.206, de 2006 (ARGENTINA, 2006).

Na Venezuela, a responsabilidade na oferta da educação pública está distribuída entre o nível federal, o estadual e o municipal¹⁵, mas apresenta uma particularidade que a distingue dos outros países federados. Nos termos da Constituição e da Lei Orgânica da Educação, o Estado (nacional) é um Estado Docente¹⁶ que exerce a direção do “Sistema Educativo” “por meio dos órgãos nacionais com competência em matéria educativa”. Ele regula, supervisiona e controla a obrigatoriedade da educação e estabelece os mecanismos para exigir o cumprimento desse dever; planeja, coordena e executa políticas e programas de formação e desenvolvimento sociocognitivo, de atualização permanente do currículo nacional e dos textos escolares da educação básica (art. 6º – Ley Orgánica de Educación¹⁷). Essa concepção e a determinação do Poder Público Federal de priorizar a educação outorga ao governo da nação um papel mais destacado.

15. A divisão de responsabilidades na educação pública entre o Governo nacional e os estados data da Constituição de 1824, sem, no entanto, estabelecer determinações explícitas e claras que implicassem orçamentos próprios para a oferta estadual. Em 1942, a Lei Orgânica de Educação Pública estendeu aos municípios essa competência. Alguns Estados criaram impostos próprios para financiar a educação.

16. Ley Orgánica de Educación: “Art. 5º. El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas” (VENEZUELA, 2009).

17. VENEZUELA, 2009.

1

Origem histórica da concepção e da prática da educação infantil nos países do Mercosul

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais.

Um restrito número deles tem seus nomes inscritos nessa história como pioneiros, criadores das bases teóricas e metodológicas ou de novos aportes científicos e pedagógicos. À ousadia, originalidade e pertinência de suas proposições foi se juntando um inumerável contingente anônimo de professores, educadores sociais, especialistas, técnicos, diretores de escolas e gestores de sistemas de ensino, que puseram em prática, em circunstâncias muitas vezes precárias, os princípios e diretrizes daqueles fundadores, tornado-se coconstrutores do que hoje a educação, em âmbito mundial, define como educação infantil – primeira etapa da educação básica, direito da criança a partir do nascimento e dever do Estado, da família e da sociedade.

Uns e outros foram, ao longo do tempo, construindo um saber pedagógico que deu forma e movimento para o que neste momento é entendido como educação infantil de qualidade para todas as crianças. Em sintonia com o legado histórico e as concepções mais avançadas da pós-modernidade, o nosso tempo vem aportando, também, sua contribuição – e pode-se dizer que é original e marcadamente decisiva – à consolidação do arcabouço legal e normativo, das estruturas de gestão e de práticas pedagógicas que buscam a qualidade da educação infantil para todas as crianças. E, isso, com ampla participação política, social, acadêmica e de experiências inovadoras dos professores.

O que hoje parece óbvio e definitivo é produto de uma lenta maturação. A educação infantil atual é, em grande medida, legado e, em outra parte, construção recente de pessoas que militam no meio político-legislativo, nos sistemas de ensino, no espaço acadêmico e na prática educacional com as crianças.

Um olhar retrospectivo, que remonta ao século XIX – para não retroceder a tempos mais remotos – dirá quanto se mantém e quanto foi sendo inovado ao longo dos anos e na extensão territorial onde a educação infantil era implantada.

Para ilustrar essa afirmação, vale recordar alguns dos princípios estabelecidos por Frederico Froebel em 1826, em seu livro “A educação do homem”:

Cada criança é única ou singular, por isto os educadores devem escolher o próprio para cada um; as crianças pequenas têm tendência a se relacionar com os outros, o que deve ser fortalecido desde o início; o menino/a é um ser integral; cada criança deve realizar atividades por si mesma; a iniciativa deve ser estimulada (autoatividade); o jogo é o método básico de aprendizagem; as crianças têm características de desenvolvimento próprias em cada etapa da vida, que é preciso conhecer e respeitar; a educação começa no nascimento; quando avaliamos as crianças pequenas precisamos ter em mente que elas são muito mais do que conseguimos observar¹⁸.

É oportuno, também, reavivar a memória dos princípios e recomendações de política educacional propostos por Rui Barbosa¹⁹ em 1882, no substancioso Parecer ao Projeto de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário: “O jardim de crianças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades físicas, morais e intelectuais das crianças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel” (art. 2º § 2º do cap. Da Educação Primária). No inciso VII desse mesmo artigo:

A educação, nos dois primeiros anos, compreende: Ginástica, Canto, Brincos e trabalhos de Froebel, Ensino rigorosamente intuitivo e Cultura Geral. É absolutamente proibido

18. PERALTA, 2011.

19. Jurista, político, diplomata e escritor brasileiro, nascido na Bahia em 1849 e falecido em Petrópolis, RJ, em 1923. O referido Parecer foi elaborado quando Rui Barbosa era deputado federal.

todo o ensino didático. A leitura e a escrita são excluídas inteiramente do seu programa. No terceiro ano, chamado de classe intermediária, para crianças de 6 anos, se continuarão a observar estritamente os princípios de Froebel, se efetuará, de acordo com eles, a primeira iniciação da criança nos elementos constitutivos da linguagem, e se preparará o aluno para o ensino da leitura, que terá começo, propriamente, na aula primária.

No inciso XIX:

Para inaugurar entre nós esse ensino, nos jardins de crianças, bem como para reger a inspetoria desses estabelecimentos nos doze primeiros anos, pelo menos, o governo contratará pessoal idôneo na Alemanha, Áustria, Suíça, Bélgica, ou nos Estados Unidos, escolhendo-o dentre as profissionais de mais nomeada nesta especialidade, para o que lhes oferecerá todas as vantagens capazes de atraí-las²⁰.

Outro exemplo pode ser tomado da implantação dos estabelecimentos educacionais para crianças pequenas, em meados do séc. XIX. O primeiro *Kindergarten*, de Froebel, surgiu em 1840, quatorze anos depois de ele ter escrito “A educação do homem” (1826). A “Casa del bambino”, de Montessori, data de 1907, e a Escola de Decroly, em Bruxelas, de 1927.

E por aqui, como e quando surgiram?

Nos países do Mercosul, os começos situam-se muito próximos, no tempo e na concepção dos modelos de instituição, daquelas fontes europeias. Por aqui, o surgimento e o desdobramento histórico durante um século do atendimento às crianças pequenas apresentam uma tríplice semelhança com a Europa: a) a bifurcação de caminhos entre assistência e educação; b) a precedência temporal do modelo assistencial; e c) a renda familiar ou classe social como fator determinante para a criança seguir um ou outro caminho.

Uma direção foi a do atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras que, a partir do início da revolução industrial, começaram a ingressar nas fábricas, deixando seus filhos pequenos “ao relento”, quer dizer, à evidência

20. BARBOSA, s.d.

da desatenção num período extremamente vulnerável sob o ponto de vista da sobrevivência, da saúde e do desenvolvimento social e cognitivo. Sem mais tardar, foram sendo agregadas nessa forma de atendimento as crianças das famílias que viviam na pobreza²¹.

Outra direção tomou a educação e cuidado das crianças de famílias mais abastadas, que se realizava nos jardins de infância. Enquanto as instituições voltadas ao primeiro grupo tinham viés assistencialista, caritativo e se ocupavam predominantemente do cuidado físico, da saúde e da alimentação, as do segundo tinham um explícito propósito educacional. Os nomes que uns e outros receberam indicam, por si mesmos, o caráter social que se lhes atribuía ou mesmo a ideologia subjacente: a) casas de asilo, creches, *salas cuna*, *guarderías*, *asilo maternal*; e b) jardins da infância!

O capítulo mais recente da história da educação infantil narra a aproximação desses dois caminhos até formar, em alguns países, apenas uma via: a educação e o cuidado na primeira infância a partir do nascimento como competência do setor de educação, e constitutivo da educação básica, como direito universal da criança e dever do Estado. E, em outros, como uma avenida larga, de várias pistas, em que educação, saúde, assistência, cultura, esporte e direitos humanos trafegam lado a lado, complementando, com seus respectivos olhares e funções, um atendimento integral e harmônico nos três primeiros anos de vida, ou para toda faixa etária, de crianças que vivem em situações de vulnerabilidade, visando ao desenvolvimento global da criança.

Não se trata de um expurgo ou desvencilhamento que a educação teria feito do viés assistencialista e beneficente, do voluntariado e do atendimento motivado pela caridade, mas de um real processo dialético de construção conjunta, pelos diferentes setores, da visão holística da criança enquanto pessoa, sujeito de direitos e participante da cidadania.

Qual é a semelhança entre aqueles começos europeus e os começos por aqui? Que personagens, em nossos países, inovaram nas ideias educacionais para a primeira infância nos albores desse atendimento?

21. A primeira *salle d'asile* foi criada pelo pastor Friederich Oberlin, numa aldeia na Alsácia, em 1770.

Argentina

Em 1870, Juana Manso funda o primeiro jardim de infância subvencionado pelo Estado, na cidade de Buenos Aires, segundo o modelo froebeliano e com apoio de Sarmiento²². No entanto, pode-se considerar que a ideia veio de um tempo anterior, quando o Presidente da República Bernardino Rivadavia, em suas viagens pela Europa, se sentiu atraído pelas instituições criadas por Robert Owen para crianças pobres e abandonadas. Com a participação de María Sánchez de Mendeville, abriu uma casa dedicada a crianças pequenas²³.

Cinco anos depois da iniciativa de Juana Manso, uma lei de educação da província de Buenos Aires atribui aos Conselhos Escolares a criação de jardins de infância e, em âmbito nacional, outra lei, em 1884, determina a criação de um ou mais jardins de infância nas cidades em que fosse possível mantê-los. O primeiro deles foi o da Escola Normal de Paraná, criado em 1884 e cuja diretora foi Sarah Eccleston. Ela foi uma das *maestras* trazidas especialmente dos Estados Unidos por Sarmiento. Com ela, inicia-se, em 1886, a formação de professoras especializadas em jardim de infância. Suas discípulas começaram a multiplicar esses jardins nas províncias. Rosario Vera Peñaloza se destaca por ter se dedicado a aprofundar os princípios de Froebel e Montessori para ajustá-los a esse nível educativo.

Em suas origens, era frequentado por crianças de famílias privilegiadas economicamente, enquanto as crianças abandonadas ou que necessitavam de assistência já vinham sendo atendidas pela *Casa de Niños Expósitos* e pelo *Colegio de Huérfanos*, ligados à filantropia e à caridade.

Os esforços, no âmbito legislativo e na gestão da educação, lograram progressos passageiros, seja por questões financeiras, seja por contestações à institucionalização do cuidado e educação das crianças pequenas frente ao papel da família. Havia quem enxergasse naquelas instituições de cuidado e educação de crianças pequenas a expropriação de um direito e um dever da família e, conseqüentemente, de seu papel na sociedade.

22. Domingos Faustino Sarmiento (1811-1888), político, escritor, diplomata, governador e presidente da nação, foi pioneiro, na Argentina, em recomendar a educação para crianças pequenas, indicando o modelo da instituição, sua finalidade e a pedagogia que deveria seguir.

23. ARGENTINA, 2011.

A participação da mulher na força de trabalho gerou um novo impulso, contribuindo para a consolidação do atendimento educacional da primeira infância no país.

A lei federal de 1993 reconhece o *Nivel Inicial* como primeira etapa do sistema educacional argentino, incorporando o *jardín maternal* para crianças de até 3 anos e tornando obrigatório o *jardín de infantes* para as de 5 anos.

O caminho histórico da educação infantil na Argentina, da origem aos dias atuais, com relato de seus avanços e recuos até sua estruturação legal, em 2006, pela Lei de Educação n° 26.206, pode ser revisto no artigo “El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino”²⁴.

Brasil

O primeiro jardim da infância do país foi instituído em 1875, no Rio de Janeiro, na escola criada pelo médico Joaquim Menezes Vieira e sua esposa Carlota Vieira. Ele atendia somente meninos. Em 1896, erige-se o segundo, na cidade de São Paulo, anexo à Escola Normal, para servir de padrão ao sistema de instrução pública paulista. Em seguida foram surgindo em outros estados (Paraná, 1906; Rio Grande do Sul, 1911; e outros), de sorte que, em 1924, havia 47 jardins de infância em capitais dos estados. Eles se organizavam segundo os princípios froebelianos da “educação dos sentidos”, enfatizando-se a educação física, moral e intelectual da criança, bem como a experiência pedagógica de Pestalozzi. Via de regra, destinavam-se ao atendimento de crianças das classes mais abastadas. Sobre o de São Paulo, tem-se notícia de que as vagas foram preenchidas pelas crianças “das melhores famílias paulistas”²⁵. Uma lei de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho) determinava que em todos os distritos (cidades) houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação das crianças antes dos seus 7 anos. Mas tratava-se, ainda, de uma boa intenção, sem força operativa.

Às fontes europeias – Froebel, Pestalozzi, Decroly, Montessori – somou-se uma norte-americana. As ideias de Dewey contribuíram para reforçar o sentido pedagógico próprio do jardim de infância, diminuindo a pressão sobre

24. SARMIENTO, 1848.

25. Poliantéia Comemorativa do 1o Centenário do Ensino Normal de São Paulo (1846-1946). São Paulo: Gráfica Brescia, 1946 (MARCELINO, 2004).

a finalidade preparatória para a escola primária que os dirigentes educacionais lhe atribuíam. Lourenço Filho teve papel decisivo nessa questão. Durante décadas, o avanço dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal²⁶.

O surgimento dos parques infantis, em São Paulo, em 1935, iniciativa de Mário de Andrade, traçam um novo caminho, privilegiando o brincar e a cultura, a vida espontânea e o contato com a natureza, que os jardins de infância estavam deixando de lado.

Na área da saúde, as iniciativas foram mais exitosas em termos de expansão do atendimento, se bem que sua origem e desenvolvimento provieram da iniciativa privada. Em 1880, o pediatra Arthur Moncorvo Filho criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Um dos objetivos daquele órgão era “criar maternidades, creches e jardins de infância”.

Ainda no começo do séc. XX (em 1919), foi criado o Departamento da Criança, que funcionou até 1938. O I Congresso de Proteção à Infância, em 1922, alertou para a necessidade de ultrapassar o modelo vigente de confiar o cuidado e a educação das crianças pequenas a instituições privadas de caridade, e recomendou a formulação de leis sobre os direitos da criança à vida e à saúde e sobre a obrigatoriedade do registro de nascimento. Merece destaque o alerta de Anísio Teixeira, em 1933, no Congresso Nacional de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, acerca da necessidade de se ampliar a visão da criança pré-escolar, até então restrita ao seu aspecto físico e de saúde, para abranger a formação das habilidades mentais e de socialização, constitutivas do desenvolvimento infantil, funções típicas da educação²⁷.

A grande mudança se deu com o processo social de elaboração da Constituição brasileira depois do período da ditadura. Um amplo movimento de organizações governamentais e não governamentais, pilotado pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte promoveu debates, formulou propostas, apresentou-as e as defendeu na Assembleia Nacional Constituinte,

26. Uma pesquisa histórica profunda e pioneira é feita pela profa. dra. Tizuko Kishimoto (1988).

27 Um estudo pormenorizado da evolução histórica do processo de construção das concepções e políticas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 19).

abordando os direitos da criança. Entre os princípios incorporados na nova Constituição, promulgada em 1988, estão o de que: a) a educação infantil é direito da criança do nascimento aos seis anos de idade (posteriormente modificado para 0 a 5 anos); b) é dever do Estado, que deve garantir o direito a toda criança que o demande; c) essa educação se dá em instituições próprias, tais como a creche e a pré-escola; e d) os municípios devem manter programas de educação infantil, com apoio técnico e financeiro do Estado e da União e, em matéria de educação, atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental.

Em 1990 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com avanços conceituais e organizativos na garantia dos direitos da criança; e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e lhe atribui a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos sociais, afetivos, físicos e cognitivos, em complementação à ação da família.

Em decorrência dos dispositivos da Constituição Federal, do ECA e da LDB, o Estado brasileiro assumiu a educação infantil de zero a seis anos como ação intrínseca e inseparável da educação básica, definindo a política nacional de educação infantil, inserindo objetivos e metas de expansão e melhoria da qualidade no plano nacional de educação, colocando-a na composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). A pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos (ou 5 anos e onze meses, de acordo com a Resolução no 6/2010, do Conselho Nacional de Educação) é obrigatória para as crianças e deve ser universalizada até 2016, como determina a Emenda Constitucional no 59/2009 e dispõe a Lei no 12.796/2013.

Uruguai

As instituições de atendimento a crianças tiveram início na segunda década do século XIX, com a primeira *Casa Cuna*, em 1818. Em 1861 é criado o *Asilo de Expósitos y Huérfanos*. Em 1877, ao iniciar-se a Reforma Educativa de José Pedro Varela, o governo de Lorenzo Latorre criou o primeiro *Asilo Maternal* para crianças de 2 a 8 anos cujos pais não tinham

condição econômica para prover seu cuidado adequado. José Pedro Varela, criador da educação pública uruguaia, deu grande importância às ideias de Froebel, gerando um legado histórico no país. Data de 1886 o *Jardín de Infantes de Paysandú*, de iniciativa da Sociedade de Amigos da Educação Popular, mantida por um grupo de damas de beneficência.

O primeiro *jardín de infantes* público foi criado em 1892, pela *maestra* Enriqueta Compte y Riqué, estruturado segundo a pedagogia froebeliana e os princípios defendidos por José Pedro Varela^{28,29}. Merece destaque a instituição, nesse mesmo ano, da *Cátedra de Niños*, na Faculdade de Medicina. Largo tempo se passa até que o segundo jardim de infância público seja criado: ele data de 1946. Somente nas décadas de 60 a 90 do séc. XX multiplicaram-se as instituições destinadas ao cuidado e educação infantil, em grande parte impulsionadas pelo ingresso das mulheres na força de trabalho.

Já nessa etapa fundacional, vislumbra-se um incipiente trabalho inter-setorial (saúde, cuidado e educação) e vínculos de colaboração e intercâmbio com países da região³⁰.

A Constituição de 1934 acolhe a concepção da unidade familiar como célula básica e insubstituível para o desenvolvimento da sociedade e, por isso, objeto de proteção por parte do Estado. Nesse contexto, é aprovado o Código da Criança e são criados o Juizado de Menores e o *Consejo del Niño*, constituindo-se, assim, o marco jurídico e administrativo das políticas públicas da infância. Na década de 40, realiza-se a extensão da cobertura de atenção à primeira infância ao interior do país³¹. O Conselho da Criança tinha a missão de centralizar e unificar as iniciativas de proteção à criança, presentes em diferentes ministérios.

Em 1946 surge o segundo *jardín de infantes* público, o primeiro de corte assistencial, em tempo integral e com alimentação incluída, em resposta à demanda das famílias, em função da incorporação das mulheres no trabalho fabril. Três anos depois, são criadas 200 salas de formação de “jardineiras”, para educação de crianças de 5 anos, distribuídas em todo o país. Com isso, a educação para as crianças de 3, 4 e 5 anos é incrementada, sem, no entanto, corresponder à demanda social.

28. URUGUAY. MEC, 2006.

29. José Pedro Varela escreveu “La educación del pueblo”, em 1874 e “La legislación escolar”, em 1876.

30. Existem registros históricos dessas iniciativas, preservados no Jardín de Infantes Enriqueta Compte y Riqué e no Museu Pedagógico (IVALDI, 2010).

31. BAUZÁ, 1944, 1947; SARLI, 1969.

No ano de 1973, a Lei de Educação nº 14.101 determina a extensão da educação a todos os habitantes do país, inclusive ao pré-escolar, com atenção nutricional e sanitária desde as primeiras idades. A determinação é reforçada e complementada doze anos depois, pela Lei nº 15.739, que atribuiu competência à Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) de estender a educação a todos, mediante a escolaridade total e a educação permanente. O crescimento da cobertura se expressou mais significativamente para as crianças de 5 anos, em jardins de infância e em classes de educação infantil em escolas públicas.

Em 1988 inicia-se o Plano CAIF (Centros de Atenção à Infância e à Família), criado nas áreas em que vivem famílias de baixa renda. Até inícios de 1990, a implementação dos CAIF está a cargo da Comissão Nacional do Menor, da Mulher e da Família, integrada por representantes de diferentes ministérios e organismos públicos, quando a responsabilidade de sua execução é transferida à Comissão Administradora do Fundo de Inversão Social e Emergência (FISE), dependente da Presidência da República. Em 1996, por lei aprovada pelo Parlamento Nacional, a coordenação geral do Plano CAIF passa ao Instituto Nacional do Menor. Até o momento, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos está confiado a esse Plano.

Atualmente, o Plano CAIF é uma política universal com critérios de focalização. Situa-se na área social e está voltado para famílias com crianças menores de quatro anos em situação de vulnerabilidade e exclusão social, com atividades integrais, que incluem as lúdico-educativas, de nutrição, estimulação psicomotora e controle periódico de saúde, bem como atenção às mulheres gestantes (em convênio com o Ministério de Saúde Pública).

A incorporação das mulheres no trabalho e a escassa oferta pública de atenção às crianças, especialmente para as crianças menores de 4 anos, propiciou o surgimento de ampla e diversificada oferta privada. A situação trouxe inquietude em diferentes segmentos sociais, forçando a criação de um grupo de trabalho, já no ano de 1992, com o objetivo de propor um marco normativo para as instituições privadas. Em 1996, o governo sancionou a Lei no 16.802, que fixa normas para o funcionamento das então chamadas *guarderías*, e cria o Registro Nacional Obrigatório e a Área de Educação Inicial no Ministério de Educação e Cultura. Em 2006, essa Área passa a chamar-se Área de Educação na Primeira Infância. A Lei Geral de Educação, no 18.437, de 2008, atribui a essa Área a função de assessoramento, orientação,

controle e supervisão da educação na primeira infância e muda o nome de *guarderías* para Centros de Educação Infantil Privados.

Merece, também, registro a Lei nº 17.015, de 1998, denominada lei da Educação Inicial, que define objetivos e normas para a educação das crianças menores de seis anos, torna obrigatória a educação inicial para as de cinco anos (a educação primária passou a ser dos seis aos quatorze anos). Em 2007, a obrigatoriedade foi estendida para os quatro anos. A Administração Nacional da Educação Pública fixou o prazo de quatro anos para universalizar a educação infantil às crianças de cinco anos. As de quatro anos deverão ser atendidas se os pais solicitarem a matrícula.

Paraguai

Inicia em 1932, no contexto da Reforma da Educação, nas Escolas Normais, mas o primeiro jardim de infância é criado somente em 1942. Cinco anos depois, a educação inicial se organiza em duas etapas: *jardim de infantes*, para crianças de 3 a 5 anos, e pré-primário, para as de 6. Não se manteve assim, pois a reforma *Innovaciones Educativas*, de 1973, modificou a estrutura da educação infantil, reduzindo sua abrangência: jardim de infância para as crianças de 5 anos e pré-escola para as de 6. Outra reforma, em 1994, volta a atenção para toda a faixa etária de 0 a 5 anos, estruturando o atendimento em *jardín maternal* (0-2 anos), *jardín de infantes* (3 e 4) e *preescolar* (5 anos).

Venezuela

Embora os asilos não sejam os predecessores da educação infantil, no sentido conceitual e como política pública de formação das crianças, eles são as primeiras instituições de cuidado fora do lar oferecidas a crianças. As mesmas razões que motivaram sua criação sustentaram também a instituição dos jardins de infância³². Entre os primeiros e estes brotou a consciência de

32. Já referidas anteriormente, tais como: a) crescimento desordenado das cidades e aumento da população e a conseqüente perda do espaço das crianças para brincar e ter contato com a natureza; b) mudança na estrutura familiar, com o novo papel da mulher (mãe) no trabalho fora do lar; c) crianças desassistidas, porque as mães ingressavam no trabalho nas fábricas, ocasionando o aumento de acidentes em casa etc.

que a infância era um tempo de formação, de aprendizagem e, portanto, de cuidado educativo³³. Assim foi na Europa em meados do século XIX, assim foi também na Venezuela, na segunda parte do mesmo século XIX.

Em 1878 inicia-se a criação de asilos, para acolher crianças órfãs e abandonadas, e cujos ambientes eram fechados e rígidos, geralmente mantidos e dirigidos por instituições religiosas, com objetivo de proteção, alimentação e cuidados físicos. Em 1913 são criadas escolas maternais e jardins de infância. A primeira instituição de educação pré-escolar é aberta junto à Escola Normal de Mulheres, organizado segundo os princípios e métodos froebelianos.

A educação pré-escolar fica sem orientação oficial até 1936, quando se incrementa a educação no país, beneficiando-a, por tabela. São criadas, então, duas instituições encarregadas da proteção à criança: a Direção Nacional de Puericultura e o Conselho Venezuelano da Criança. Em 1936 inicia-se a instalação de berçários (*salas cuna*). O ano de 1940 é um marco na educação infantil no país, porque a Lei de Educação inclui a educação pré-escolar no sistema de educação como um de seus braços, conferindo-lhe, assim, caráter legal e oficial. A mesma lei determina a formação de professoras para os jardins de infância (*maestras kindergarterinas*). Foi um registro histórico legal, mais do que um fato social, uma vez que a realidade não mudou. A educação inicial continuou marginal e sem visibilidade no conjunto da educação nacional.

Até 1958, a iniciativa privada atuava hegemonicamente, para um público que podia pagar pelos serviços. Em 1969 é criado o setor de Planejamento Integral da Educação, que assume inclusive a tarefa de elaborar um programa para a educação pré-escolar. Em 1975 organiza-se a Diretoria de Educação Pré-Escolar e, quatro anos depois, o Programa de Participação Comunitária na Atenção Integral do Pré-escolar, por meio de *aulas abiertas* (modalidade “não formal”). Em 1980, a Lei Orgânica da Educação oficializa a educação pré-escolar como primeiro nível do sistema educacional. Em 1985, antecedido por um ano de trabalho de sensibilização para o novo currículo, com cursos para professores, dá-se início a “estratégias não convencionais”, materializadas no Programa Centro da Criança e da Família.

33. Marie Pape Carpentier (1815-1868), educadora feminista francesa, é a pioneira na proposição de um ato educativo no atendimento das crianças nessas instituições, que afasta das atitudes caritativo-assistencialistas dos asilos e institui as escolas maternais.

A Constituição da República Bolivariana da Venezuela, de 1999, define a educação como direito da pessoa desde o maternal e dever indeclinável do Estado, universal e gratuita. A educação inicial entra no ordenamento jurídico como primeiro nível do sistema escolar.

Um novo passo é dado em 2004, com o Projeto Simoncito³⁴: expressa a decisão política de estruturar um atendimento global à primeira infância, da concepção a seis anos de idade, abrangendo todas as áreas de atenção, desde a família, a escola e a comunidade. As Bases Curriculares da Educação Inicial são lançadas em 2005³⁵. Em 2008/2009 é implementado o Desenho Curricular do Sistema Educacional Bolivariano. Em 2013, o Ministério da Educação convoca especialistas para elaborar orientações para o nível maternal.

A reestruturação da educação venezuelana e, por inclusão, a educação infantil, a partir da revolução bolivariana iniciada nos anos 1990, se inspira e abastece nas fontes históricas da formação da nação, onde líderes do pensamento e da política, tais como Simón Rodríguez³⁶, Simón Bolívar³⁷, Belén Sanjuán³⁸, Francisco Miranda, Ezequiel Zamora e Luis Bertrán Prieto Figueroa plantaram as bases da educação pública do país.

34. Em homenagem a Simón Bolívar.

35. VENEZUELA. Ministerio de Educación y Deportes, feb. 2005.

36. Simón Rodríguez (1769-1854), chamado Maestro de América, filósofo, pedagogo, professor e mentor de Simón Bolívar, preconizava o ensino livre e uma educação com qualidade, inspirada nos princípios da igualdade, equidade e liberdade, visando à emancipação social e humana, voltada ao desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar a sociedade, à constituição da pessoa e do cidadão solidário e produtivo. Dedicou-se à educação das crianças pobres.

37. Simón Bolívar (1783-1830), El Libertador, fundador da Pátria, herói nacional e líder da independência da Venezuela (e da Bolívia, Colômbia, Panamá, Peru, Equador), determinou a abertura de escolas em todos os departamentos da República para alfabetizar o povo. Ocupou os conventos para acolher as crianças órfãs da guerra de independência e lhes dar educação. Por meio de um Decreto Lei de 1920, determinou o ensino primário, moderno e popular, a todas as crianças e jovens entre 4 e 14 anos. Uma frase lapidária de Bolívar é: "El primer deber del gobierno es dar educación al pueblo. La salud de una república depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos". E outra, que sempre tem vigência: "La educación de los niños debe ser siempre adecuada a su edad".

38. Belén Sanjuán Colina (1916-2004), professora, contista, poetisa, lutadora social e política, formou gerações de crianças, implantou escolas experimentais que ensinavam as crianças a aprender. Seu método visava à educação integral. Disse que não deixava escritos sobre educação porque seus alunos eram seus livros, as melhores páginas que havia escrito.

A origem da educação infantil sumarizada acima para os integrantes do Mercosul é partilhada por vários outros países da América do Sul e Central³⁹.

Para levar adiante as conceituações e iniciativas práticas daqueles começos e chegar ao reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças, nos dias de hoje, muitas pessoas e organizações entraram em cena. E outras, em número talvez maior, em todo o mundo, nos mais diversos âmbitos de atuação, estão hoje engajadas nessa mesma história. Por isso, ela prossegue, de patamar em patamar, com muito mais aceitação hoje, mas enfrentando, ainda – e tudo indica que sempre será assim – novos desafios.

No presente, é generalizado o entendimento de que os primeiros anos de vida são os mais importantes sob o ponto de vista da formação da personalidade, da construção da estrutura cerebral que determina, em grande medida, a inteligência, a capacidade de aprendizagem e as habilidades da pessoa ao longo da vida. Essa compreensão, fundada em estudos da psicologia da criança, da sociologia da infância, da pedagogia, da neurociência, bem como na prática empírica de cuidar e educar crianças, é ponto de partida quase consensual na definição de leis e políticas públicas de educação, na formulação de planos e alocação de recursos nos orçamentos públicos.

Nossos países incorporaram a educação infantil como direito da criança e como parte intrínseca do sistema de ensino. Prevalece, e com justiça, a sensação de que a educação infantil está consolidada nos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica. De que, por consequência, é impensável traçar a trajetória educacional da pessoa ou estruturar o sistema de ensino a partir do ensino fundamental. Mas a permanência dessa concepção depende da vigilância incansável tanto no âmbito da legislação quanto das políticas públicas.

Podemos festejar esses avanços e comemorar o atual patamar alcançado com esforço e persistência, mas devemos estar sempre despertos, com grande capacidade para perceber riscos de retrocesso, ameaças de se desfazerem

39. Outros três países da América do Sul reforçam essa constatação. Chile: em 1889, José Abelardo Núñez traduziu “A educação do homem”, de Froebel, motivando a instalação dos primeiros Kindergarten, todos de iniciativa privada. Nos albos do séc. XX, o país começou a subvencionar alguns desses centros de educação, até que em 1906 o Governo instalou o primeiro jardim de infância público. Daí em diante, foi rápida a expansão em todas as províncias. Colômbia: no começo do séc. XX surgem os primeiros Centros de Educação Pré-escolares, na esfera privada, mas apenas em 1968, com a criação do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (ICBF) se formula uma política de atenção pública, na área social, das crianças de 0 a 6 anos. E em 1976 a educação pré-escolar é incorporada ao sistema formal de educação. Peru: o primeiro kindergarten é de 1902, para crianças de 2 a 8 anos, bem como a primeira cuna maternal, para filhos de mães trabalhadoras. Somente em 1930 o governo se interessa e começa a instituir jardins de infância públicos.

conquistas quer na legislação, quer nas políticas governamentais, quer, enfim, no orçamento público da educação.

Não é sobre o direito da criança à educação a partir do nascimento ou sobre o dever do Estado em organizá-la e oferecê-la a todas as crianças que incidem riscos de retrocesso. Não parece mais possível voltar à atribuição do papel de cuidado e educação infantil exclusivamente às famílias ou considerá-la função a ser cumprida pela iniciativa privada. Pode-se considerar definitivamente consolidada a compreensão do papel e da relevância da educação infantil no conjunto do sistema de ensino e na formação básica da criança. E de que ela é uma função pública, cumprida pelo Estado, no contexto da formação social e humana de seus cidadãos ⁽⁴⁰⁾.

Os riscos, em reiterados momentos, aqui e ali, se bem que em contextos diferentes, situam-se: a) nas formas de oferta da educação infantil; b) nas alternativas de terceirização da oferta, completa ou de alguns de seus componentes⁴¹; c) no desvirtuamento de alguns princípios pedagógicos, reduzindo o espaço e o tempo do brincar, por exemplo; d) na antecipação dos processos e conteúdos curriculares de idades posteriores, principalmente a alfabetização formal, substituindo a função precípua de desenvolvimento e aprendizagem sintonizada com as características biológicas, psíquicas e sociais das crianças pelo ensino formal e propedêutico; e e) no retorno da creche ao seu antigo papel social de cuidado, mais preocupado com as mães trabalhadoras diurnas e noturnas e as estudantes de cursos noturnos.

40. Um bom número de declarações de chefes de Estado e de ministros de educação da região latino-americana e caribenha propõe a ampliação do esforço dos Estados na expansão e melhoria da qualidade da educação infantil. Entre elas, pelo foco e precisão, está a Conferência de Cúpula de Chefes de Estado e de Governo, celebrada em dezembro de 2010, em Mar del Plata, Argentina, que referendou o Projeto Metas Educativas 2021, da Conferência Iberoamericana de Educação. A 3ª meta desse Projeto é: Aumentar a oferta da educação inicial para crianças de 0 a 6 anos e potencializar seu caráter educativo, garantindo uma formação suficiente dos educadores. O resultado fixado para 2021 é de 100% de atendimento das crianças de 3 a 6 anos e entre 20 e 50% das de 0 a 3 anos. E, entre 60 e 100% de titulação específica em educação infantil dos professores dessa etapa (OEI, 2012).

41. O voucher (vale-educação, ticket-educação) não tem conseguido sucesso em nosso meio, apesar das investidas neoliberais no âmbito legislativo e das políticas educacionais públicas. Iniciativas de origem neoliberal procuram alimentar o discurso de que o Estado é ineficiente, não dá conta da demanda e que é mais barato garantir a oferta ampla e de qualidade via iniciativa privada. Na defesa dessa visão, somam-se neoliberais, neoconservadores, populistas conservadores e uma parte da nova classe média. Uma análise aprofundada dessa questão se encontra em M. W. Apple (1996).

2

O papel da legislação na promoção da educação infantil: poder e limites

Existe uma justificada euforia entre os dirigentes e técnicos, professores e famílias em relação à legislação educacional na área da educação infantil. A redemocratização dos países do Mercosul veio acompanhada da revisão ou da elaboração de novas Cartas Constitucionais, com expressiva participação social, consignando marcados avanços:

- a) na definição dos direitos humanos,
- b) no reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos próprios da idade e associados às características de seu desenvolvimento,
- c) na atribuição clara do dever do Estado em garantir os direitos da criança.

Aos novos dispositivos constitucionais seguiram-se estatutos de direitos da criança e do adolescente e leis orgânicas de educação. Em seguida, diretrizes político-pedagógicas para orientar uma apropriada aplicação das determinações legais.

A satisfação com o marco legal avançado, no entanto, sofre um impacto negativo diante do precário nível de cumprimento do direito para todas as crianças à educação infantil de qualidade e do dever do Estado na sua garantia. A realidade é instada a acompanhar o quadro legal, mas clama por maior e urgente aproximação. O ideal estampado no conjunto de direitos da criança, do dever da família, da sociedade e do Estado e formulado nas políticas públicas de educação (infantil) está distante do que acontece no “pátio da escola”.

Mais que isso, a desigualdade na oferta e no acesso à educação infantil, quer entre regiões do país, quer entre classes de renda das famílias, ou ainda entre etnias e cores da pele é uma demonstração de que as leis sozinhas não bastam, que seu valor universal é manietado por condicionantes históricos de exclusão e privilégio e por injunções políticas e administrativas. Para afastar do caminho essas artimanhas, que mantêm a injustiça educacional e,

por extensão, perpetuam a iniquidade social (ou *in-equidade*), os governos têm formulado programas direcionados a populações específicas, a grupos marginalizados, a segmentos tradicionalmente excluídos. São formas de assegurar às crianças excluídas um ponto de partida mais próximo daquele que têm aquelas dos segmentos de renda mais elevados, e de que sejam incluídas no sistema educacional com possibilidades de êxito, de realização pessoal e afirmação social.

As leis não fazem a realidade, são, antes, motivadas por ela em vista de valores e princípios que a sociedade quer ver conformando sua organização e moldando a vida coletiva. Em outras palavras, as leis representam marcos de conquista de direitos.

Essa afirmação não menospreza o significado nem a importância das determinações legais, em vez disso, as dignificam como expressões da vontade do povo e da necessária coerência das práticas cotidianas com os objetivos maiores que a nação almeja alcançar. É desejo expresso dos gestores da educação infantil que o sistema de ensino consiga coerência entre os princípios constitucionais do país referentes à igualdade, à justiça social, à vida democrática e à oferta de condições de desenvolvimento a partir do momento inicial da vida. A educação infantil ganhou *status* de importância constitucional ao ser vista como determinante inicial da igualdade, redutora da desigualdade social e econômica, e promotora das condições fundamentais do desenvolvimento humano.

3

Argumentos sobre a relevância da educação infantil

A literatura internacional aduz uma série de razões para investir na educação e cuidado na primeira infância. Os textos reiteram, quase em uníssono, um conjunto de argumentos provenientes de diferentes áreas: educação, psicologia, sociologia, filosofia, saúde (pediatria, nutrição), economia, neurociência, ética e justiça social. Tais argumentos são empregados por líderes políticos, legisladores, pesquisadores, especialistas em assuntos da infância, gestores de sistemas de ensino, dirigentes da área social, técnicos e profissionais da atenção à criança. Seu objetivo explícito é defender e promover a educação e cuidado nos primeiros anos de vida como direito da criança e como importante investimento social no desenvolvimento integral da pessoa.

Não foge à regra o discurso argumentativo nos países do Mercosul. Em geral, os textos oficiais, de instituições e profissionais envolvidos na área, pretendem justificar as decisões e o investimento público na primeira infância ou convencer os dirigentes governamentais da importância dos primeiros anos de vida.

Já pertence ao linguajar de quantos argumentam em favor da educação infantil a afirmação de que “os primeiros seis anos de vida são os mais importantes, se não decisivos, para o desenvolvimento da pessoa, para a formação das estruturas cognitivas, sociais e afetivas que servem de base às construções posteriores”, “que nesse período a criança desenvolve confiança, segurança, autoestima, autonomia e iniciativa”. Um novo dado, que vem granjeando sempre mais atenção, aponta para os três primeiros anos de vida como os mais críticos: as experiências de toda natureza, e ainda mais as de significado emocional, bem como as interações com outras pessoas, especialmente aquelas que têm uma vinculação afetiva mais intensa com a criança, exercem uma influência mais forte no psiquismo da criança do que as que ocorrem em idades posteriores.

Resenhando os argumentos:

1. O mais antigo é o argumento do trabalho extradomiciliar da mulher: as mães com crianças pequenas que não têm com quem deixá-las precisam de uma instituição que cuide delas no período do seu afastamento laboral. A formulação desse argumento está historicamente associada à revolução industrial, que absorveu mão de obra feminina, mas foi fortalecido posteriormente em vários países pelo emprego de mulheres no setor de serviços, especialmente o doméstico.

Esse argumento não perdeu a atualidade, em vez disso, adquiriu um novo brilho com o reconhecimento e a prática do direito da mulher à participação plena em todas as esferas da vida social, econômica, política e cultural. Ele está presente nos estudos sobre o papel da família no cuidado e educação das crianças pequenas e nas análises da participação das mulheres na força de trabalho; aparece nas justificativas de projetos e programas de educação infantil; motiva a elaboração de leis na educação e na assistência social; é uma referência para a ação do Ministério Público ao exigir dos gestores educacionais matrícula e atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras que demandam por esse serviço.

Sua força está em expressar uma realidade social que afeta a família como um todo, mas incide com mais contundência sobre a mulher/mãe que sai de casa para o trabalho e a criança pequena que necessita de cuidado e educação como condição de sobrevivência, saúde física e mental e desenvolvimento.

Se, na origem, ele foi favorável às crianças, porque exigiu a criação de creches, pré-escolas e outras instituições de atendimento, de outra parte lhes foi pernicioso por induzir e se aceitarem formas precárias de mero cuidado físico, assistencialista e reducionista da concepção de criança, desenvolvimento infantil e educação nos anos iniciais da vida. Quando não acompanhado de outros argumentos, ele recarregou o ônus do cuidado e educação da criança sobre a mulher, jogando apenas sobre ela a solução do dilema: criação e educação dos filhos x trabalho extradomiciliar. O Brasil transcendeu essa perspectiva ao estabelecer, na Constituição Federal, em 1988, o direito social dos trabalhadores, homens e mulheres, urbanos e rurais, à assistência gratuita a seus filhos e dependentes, desde o nascimento até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas (art. 8º, XXV).

2. O mais citado vem da área econômica: a taxa de retorno do investimento na primeira infância. O estudo de James Heckman está presente em

quase todos os textos, conferências, debates e justificativas de projetos ou programas de atendimento à primeira infância. O fato de James Heckman ter recebido, com esse estudo, o Prêmio Nobel de Economia, em 2000, reveste de importância sua citação.

Esse argumento tem várias facetas, quase todas sempre presentes no discurso: a) o investimento nos primeiros seis anos de vida têm uma taxa de retorno x vezes superior àquele aplicado em períodos posteriores^{42,43,44}; b) programas de alta qualidade para a primeira infância em ambientes socioeconômicos de pobreza poupam significativos volumes de recursos na área social, demandados posteriormente para aquelas pessoas que não tiveram esse programa na infância⁴⁵; c) o bom atendimento das necessidades referentes ao desenvolvimento pleno do potencial das crianças é uma forma de preparar a mão de obra futura; d) libera a mulher para a inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país; e, de modo geral, e) programas para a primeira infância trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento econômico da nação⁴⁶.

Também aqui não parece haver cuidado maior em analisar as limitações que as conclusões de estudos sobre experiências estrangeiras, em outro contexto cultural e econômico, e iniciadas na segunda metade do século passado, possam apresentar quando transpostas para outro país, em outro momento econômico e outras configurações dos grupos sociais que são alvo dos programas de atenção à primeira infância.

3. O mais recente provém da neurociência: por se tratar de uma área de estudo em intenso desenvolvimento, apresentando quase a cada dia uma nova descoberta, o interesse generalizado pelas revelações da neurociência contagia auditórios de profissionais de diferentes áreas, entusiasma planejadores sociais e alimenta o discurso sobre a importância dos estímulos adequados, das interações sociais e do vínculo afetivo nos momentos iniciais da vida e nos três primeiros anos.

Os educadores latino-americanos têm encontrado nas constatações da neurociência um poderoso aliado de suas convicções educacionais e grande parte deles os vem usando com entusiasmo, muitas vezes sem fazer

42. HECKMAN, 2006.

43. BARROS; MENDONÇA, 1999.

44. YOUNG, 2010; YOUNG; RICHARDSON, 2010.

45. SCHWEINHART; BARNES; WEIKART, 1993.

46. ANDERSON; HAGUE, 2007.

uma análise crítica das relações entre formação de sinapses e atividades curriculares da educação infantil, ou seja, sem estabelecer qualquer aplicação à prática educacional. Isso é, em parte, compreensível por se tratar de estudo altamente especializado com o qual os professores e profissionais de outros campos não têm convivência nem prática. Mas já existem iniciativas, em nossos países, de diálogo aprofundado entre educadores e neurocientistas visando estabelecer relações mais estreitas e possivelmente causais entre as observações do desenvolvimento neurológico do cérebro e os estímulos de natureza educacional⁴⁷.

Esse diálogo pode ser caminho promissor de um conhecimento interdisciplinar que abranja a observação da atividade estruturante do cérebro e as atividades pedagógicas, contribuindo para conhecer e orientar as formas e conteúdos da mediação pedagógica dos pais e professores.

4. No âmbito específico do sistema de ensino também se forjou um argumento, bastante usado no passado, mas hoje menos presente. Ele se refere à preparação da criança para a escola formal. Ele diz dos efeitos de uma boa educação infantil sobre as condições de aprendizagem posterior. Crianças que frequentaram um ou mais anos de pré-escola, por exemplo, venceram o desafio da alfabetização com mais facilidade e rapidez, tiveram menos reprovação ao longo do ensino fundamental, foram mais longe na trajetória escolar etc.⁴⁸.

Esse argumento perde força diante da progressiva obrigatoriedade da frequência escolar das crianças de 6 anos, em seguida, das de 5 e, já em alguns países, das de 4 anos. Pois, independentemente de qualquer efeito que a educação infantil possa ter sobre a aprendizagem posterior, a criança deve estar diariamente no jardim de infância ou na pré-escola. No entanto, é compreensível que a constatação do efeito positivo da educação infantil sobre o rendimento de aprendizagem no ensino fundamental tenha induzido dirigentes educacionais e legisladores a determinarem a obrigatoriedade de frequência escolar aos 6, aos 5 e aos 4 anos. E, como essas decisões são

47. A iniciativa mais expressiva, na América Latina, é a do Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano (CEREBRUM), em Lima, Peru, dirigido por Anna Lucia Campos. Disponível em: <<http://www.cerebrum.com.pe/>>.

48. O estudo internacional sobre educação e cuidado na primeira infância, feito pela OECD com apoio da UNESCO, bem como o Relatório de Monitoramento Global do Plano Educação para Todos (2007), trazem fartas informações sobre essas diferentes questões (UNESCO, 2002; UNESCO, 2007).

recentes⁴⁹, o argumento, mesmo não sendo tão apregoado, no fundo, é o que mais influencia o investimento dos sistemas de ensino na expansão da educação infantil, que já tende à universalização nas idades mais próximas do ensino fundamental.

5. **Um argumento** que pesa significativamente na defesa da educação infantil nos países com grande desigualdade social é o **da justiça social**: a atenção integral, de cuidado e educação, das crianças das famílias, regiões ou grupos econômicos que vivem em situação de exclusão é um fator de redução da pobreza, de inclusão social e educacional, de desenvolvimento da base que sustenta a trajetória de realizações da pessoa. Instituições de pesquisa constataam que um programa de qualidade para a primeira infância é instrumento estratégico para quebrar o círculo da pobreza⁵⁰. Está claro para os especialistas que a vulnerabilidade da criança é decorrente da conjugação de uma série de características familiares e de situações estressantes que amplificam os problemas decorrentes da pobreza econômica.

O programa Educação Para Todos, da UNESCO, sobejamente referido na literatura em nossos países, produziu relatórios sobre a educação infantil cujos títulos alertam para esse efeito. Um exemplo é: “Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância”, em que diz que “intervenções precoces podem reduzir desigualdades”⁵¹.

Talvez esse argumento tenha maior força de convencimento dos formuladores de políticas públicas nos países do Mercosul (e de outros com as mesmas características de desigualdade social e econômica) comprometidos com a redução da pobreza, com a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual.

6. Outro argumento é o **do direito da criança à educação a partir do nascimento**. Ele é menos visível aos que se debruçam sobre dados concretos e mensuráveis do desenvolvimento infantil, mas nem por isso menos impactante sobre a decisão política de investir na educação infantil.

49. Uruguai: em 2003 tornou-se obrigatória a frequência com 5 anos e, em 2009, com 4. Argentina: a obrigatoriedade entrou na lei geral de educação em 2006. Brasil: em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, passou a ser obrigatória aos 4 e 5 anos. Paraguai: obrigatória aos 5 anos, como “pré-escolar”, mas já não integra a educação infantil.

50. A razão e a motivação mais fortes do Programa Brasil Carinhoso, lançado pela Presidente da República em 2012, vêm dessa constatação e têm esse objetivo. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/brasilsemiserial/brasil-carinhoso/>>.

51. UNESCO, 2007, p. 124.

O direito à educação a partir do nascimento tem uma importância conceitual determinante e um papel prático decisivo. Enquanto alguns dos argumentos anteriores veem a criança como “ser em desenvolvimento” – o que ela efetivamente é –, como futuro trabalhador e produtor de bens para o consumo e, ainda – se vive em situação de vulnerabilidade social –, como possível peso no orçamento público da área social, na adolescência ou na vida adulta, ou, finalmente, como meio de reduzir as desigualdades educacionais e sociais, desenvolvendo condições de aprendizagem e melhor “ponto de partida” para as crianças das classes sociais situadas na linha da pobreza, o argumento do direito vê a criança como pessoa humana integral, cidadã e sujeito histórico que constrói seu projeto de vida na relação com os demais cidadãos. Educar-se e ser educado é constituir-se pessoa, é construir seu projeto de vida, realizar sonhos, desejos e possibilidades. É ser.

É importante ter as evidências científicas do impacto positivo que a adequada estimulação produz na construção da estrutura cerebral e de seu funcionamento – no sentido amplo, que abrange cognição, afetividade, sociabilidade, habilidades e competências –, como é importante saber que os recursos financeiros aplicados na educação e cuidado da primeira infância atuam como investimento altamente rentável, com taxa de retorno superior àquela obtida com aplicações feitas em idades posteriores. Mas é muito mais importante, sob o ponto de vista dos valores, da ética e da qualidade da proposta pedagógica ou do currículo, a educação e cuidado integrais à criança pequena porque ela é pessoa e cidadã com idênticos direitos das demais pessoas e com direitos específicos relacionados à sua idade e características físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Diz muito bem a psicóloga e professora argentina Eva Giberti: “Já não se trata somente de educar preparando para o ingresso no ensino fundamental, nem de sonhar com a prevenção de ‘futuros problemas de conduta’. Os transeuntes de 0 a 5 anos são sujeitos políticos, que se preparam para incluir suas próprias políticas em relação ao mundo que os rodeia”⁵².

Nas leis educacionais dos países do Mercosul, o argumento citado é o direito da criança à educação infantil – que cria, em contrapartida, o dever do Estado; os outros estão nos textos, nas justificativas de programas e no discurso em eventos oficiais – e pretendem convencer o Estado a investir na primeira infância.

52 GIBERTI, 2010.

As leis, diretrizes, planos de educação e ações de assistência técnica dos países do Mercosul são uníssonos em advogar o fortalecimento do paradigma que sustenta a noção de criança como sujeito de direito. De direitos humanos, mas também de direitos próprios, decorrentes de sua condição peculiar de desenvolvimento e formação humana. Entre eles, o direito à educação a partir do nascimento.

4

Concepções de criança, infância, desenvolvimento e educação infantil presentes ou subjacentes nas formulações legais, nas políticas e no currículo

As leis, quando não fazem a definição dos termos que usam, supõem o seu entendimento. A conceituação de criança é crucial para determinar a finalidade e os objetivos da educação infantil, bem como suas diretrizes pedagógicas. O mesmo vale para os conceitos de infância, desenvolvimento e educação infantil. Saber como os documentos oficiais dos países conceituam aquelas realidades nos possibilita compreender o alcance e as consequências práticas dos dispositivos estabelecidos pela legislação correspondente. Quando não definem os termos, mas estes são bastante explicitados na literatura especializada produzida no país, assumimos que o entendimento que nela se expressa corresponde ao pensamento do legislador e dos dirigentes dos sistemas de ensino.

Argentina

Concepção de infância

Infância é uma idade... a da criança, desde o nascimento até sete anos de idade, mas o seu conteúdo é cultural e histórico. Toda criança vive a infância, porém a forma varia entre as épocas.

A infância na Argentina está passando por novas e substanciais mudanças, gerando novas identidades e identificações, como expressa Silvina C. I. de Parolo:

[...] se na modernidade surgiu o sentimento que hoje conhecemos em relação à infância, a atualidade vai definindo novos estilos de ser criança, novos espaços de socialização e novos modos de vincular-se com o outro. Entre os meninos e meninas da rua e as crianças que vivem em condomínios fechados, entre as crianças ‘hiper-realizadas’ e as ‘desrealizadas’, entre as crianças consumidoras e as excluídas, entre as escolarizadas ou não, transita grande parte das infâncias, que constroem dia após dia sentidos de existência⁵³.

A mesma autora prossegue:

Surtem novos modelos de infância a partir da influência dos meios de comunicação de massa no mundo de consumo que coloca e submete a novas regras, onde a instrução pode estar não mais na família nem na escola, mas num cybercafé, em um McDonald’s, no shopping, nas estações de trem ou nos semáforos. O processo de crescente mercantilização dos bens e serviços para a infância [...] surge como uma nova racionalidade econômica e gera a circulação de um novo tipo de signos polêmicos, devido ao interjogo dos desejos, necessidades e afetos que produz no consumo infantil. Mercantilização e consumo que, por sua parte, vão delineando novas identidades, ao mesmo tempo em que produzem o debilitamento dos espaços públicos (escola, família, clubes). As identidades infantis sofrem, com isso, um processo de homogeneização e, simultaneamente, heterogeneização sociocultural. Apesar de serem muitos os signos de uniformização da cultura infantil como resultado da globalização, a crescente desigualdade social gera uma maior distância entre as formas de vida infantil⁵⁴.

53. PAROLO, 2009; GIBERTI, 1998.

54. Idem.

Concepção de criança

Pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos (arts. 3º e 9º da Lei no 26.061), com o direito de participar em todos os assuntos que lhe dizem respeito e de ser ouvida, inclusive que suas manifestações, por meio de suas múltiplas linguagens, sejam levadas em conta conforme sua maturidade e desenvolvimento (art. 24 da mesma lei).

Concepção de desenvolvimento infantil

Embora as leis e os planos pertinentes não conceituem desenvolvimento infantil, pode-se depreender do contexto desses documentos que o enfoque de “desenvolvimento” que caracteriza a infância – ou o período de vida de 0 a 5 anos – determina, em grande medida, a prioridade dessa etapa para o setor educacional. A lógica da beneficência, ou seja, da atenção à criança por ser frágil, vulnerável, sob risco, foi substituída pela lógica do apoio à formação e ao alcance de níveis progressivamente mais complexos nos domínios físico, social, afetivo e mental, linguístico, artístico etc.

Assim, encontra-se na Lei nº 26.206 que a educação oferece oportunidades necessárias para desenvolver e fortalecer a formação integral das pessoas e promover em cada educando a capacidade de definir seu projeto de vida, baseado nos valores de liberdade, paz, solidariedade, igualdade, respeito à diversidade, justiça, responsabilidade e bem comum. E, ainda: outros dispositivos da mesma lei demonstram coerência com o conceito de intersectorialidade para um atendimento multidimensional⁵⁵ que promova o desenvolvimento integral da criança, mediante políticas públicas articuladas ou integradas num mesmo programa.

Concepção de educação infantil

A educação inicial constitui uma unidade pedagógica, que atende aos meninos e meninas desde os 45 dias de vida até os cinco anos de idade

55. Ver, por exemplo, o artigo 112 c, que atribui ao Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia a competência de: “implementar estratégias de desenvolvimento infantil com a articulação e/ou gestão associada das áreas governamentais de desenvolvimento social e de saúde para atender integralmente às crianças entre 45 dias e os dois anos de idade, com participação das famílias e outros atores sócias”.

inclusive, sendo obrigatória no último ano (Lei nº 26.206, art. 18) e é oferecida em *jardines maternales* e *jardines de infantes*.

São reconhecidas outras formas organizativas dos serviços de educação, em função das características locais, como salas multi-idades, pluri-salas em contextos rurais e urbanos, salas de jogo (de brinquedos, ludotecas) e outras modalidades que possam ser criadas dentro da regulamentação da Lei de Educação e devem atender às necessidades das crianças e das famílias (art. 24).

Os serviços educacionais devem ser universalizados para as crianças de cinco anos.

O Estado Nacional fixa a política educacional e controla seu cumprimento com a finalidade de consolidar a unidade nacional, respeitando as particularidades provinciais e locais. As atividades pedagógicas devem ser supervisionadas pelas autoridades educacionais das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (art. 25).

Brasil

Concepção de infância

O Plano Nacional pela Primeira Infância faz uma abordagem bastante completa desse conceito:

Em que pese ser a criança prenúncio e preparação da vida adulta – e esse sentido de crescimento exerça fascínio, fundamentalmente esperanças e arregimento investimentos na primeira infância – é necessário ver, também, na criança um valor em si mesma. A infância constitui uma etapa da vida com sentido e conteúdo próprios. Adultos inteligentes, criativos, empreendedores, com ampla flexibilidade mental, são antes consequência que objetivos da ação nos primeiros anos de vida. Por isso, não olhamos para as crianças na perspectiva do adulto que desejamos que sejam, mas como cidadãs, sujeitos de direitos enquanto crianças. Entendê-las como pessoa-em-desenvolvimento implica conferir plenitude ao momento da

infância por ela ter sentido em si mesma e, adicionalmente, nessa mesma dinâmica, situá-la num processo de formação cuja meta é o sempre mais adiante.

E prossegue: “A ambivalência da infância – presente e futuro – exige que cuidemos dela agora pelo valor de sua vida presente e, simultaneamente, mantenhamos o olhar na perspectiva do seu desenvolvimento rumo à plenificação de seu projeto de existência”⁵⁶.

Concepção de criança

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura⁵⁷. A criança é um ator social, criador de cultura e, nessa qualidade, participa, desde o início da vida, da configuração do meio social em que está inserida, com sua contribuição própria do ser-criança.

O Plano Nacional pela Primeira Infância assim caracteriza a criança:

Sujeito – não objeto de atenção, cuidado e educação; indivíduo – não número nas estatísticas demográficas, educacionais, de saúde, da violência, da pobreza; único – insubstituível, com uma vocação para a vida e uma presença pessoal na cultura e na sociedade –, com valor em si mesmo, que vai além do argumento para a futura inserção no mercado de trabalho e de retorno econômico do investimento. Há um ‘rosto’ a ser visto em tudo o que ela significa de direito à vida mais plena possível⁵⁸.

56. REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2010, p. 14.

57. BRASIL. MEC. CNE/CEB, 2009.

58. REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, dez. 2010, p. 28.

Concepção de desenvolvimento infantil

Os conceitos de criança, infância e desenvolvimento infantil estão passando pelo crivo de uma discussão que confronta a ótica da modernidade e a da pós-modernidade^{59,60}. Segundo aquela, a criança é “um sujeito unificado, reificado e essencializado, – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e contextos”, ao passo que na perspectiva pós-moderna, a criança existe em relação com os outros, num contexto particular e situado, e não como criança universal e uniforme em qualquer época, cultura e lugar. A primeira concepção admite um conhecimento absoluto e aplicável a todas as crianças de todo o mundo. A segunda admite que o conhecimento “prévio” que dela se tem é precário e que, para chegar à criança real que ela é, deve-se ouvi-la, acolhê-la, aprender com ela e com ela construir os conhecimentos de significado vital.

Na perspectiva da modernidade, olha-se para o desenvolvimento infantil como um processo padrão, pelo qual passam todas as crianças, numa sequência contínua e uniforme de etapas, estágios ou subfases, intermeadas por rupturas ou saltos, e que podem ser marcadas por faixas etárias, cada uma delas tipificadas por características físicas, sociais, afetivas e mentais – do menos para o mais, ou do “nada” ao nascimento para a “plenitude” na vida adulta. Na visão da pós-modernidade, o desenvolvimento infantil é contextualizado no tempo e no espaço, inter-relacionado com a cultura, o ambiente social, o gênero, as condições socioeconômicas. Assim como há crianças e infâncias, há desenvolvimentos infantis. Estes são de crianças que vivem cada momento e etapa de sua vida como sujeitos únicos, capazes de estabelecer relações produtoras de sentido, de construir conhecimentos pela experiência e contribuir com outras crianças e com adultos na visão do mundo do qual fazem parte.

As consequências práticas desses novos olhares para o desenvolvimento humano na primeira infância se dirigem para a abertura e flexibilidade do currículo e das propostas pedagógicas, para a compreensão do sentido mais amplo da centralidade da criança – em vez de o foco estar nos conteúdos curriculares, está nas relações das crianças com o “mundo” – na valorização

59. O livro “Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas”, de G. Dahlberg, P. Moss e A. Pence, levantou essa questão e serve de referência ao debate no Brasil.

60. A expressão pós-modernidade e a perspectiva que esse período (atual) estaria criando para o desenvolvimento infantil e a para afirmação – ou negação – da infância tem outra interpretação no artigo de Luciana Garcia de Lima, (“Pós-modernidade e a negação da infância”, disponível em: <www.revistas2.uepg.br/>).

da cultura local, dos vínculos afetivos e sociais, das relações comunitárias. Essa visão coloca, para professores e crianças, como objetivo dos fazeres, da experiência, da aprendizagem, enfim, do desenvolvimento entendido como processo holístico, construir significados, em vez de entender o conhecimento como apreensão de uma realidade como verdade pronta, completa. Aqui estaria a explicação por que a educação infantil vem trazendo para o centro da pedagogia o valor da criança-sujeito, o olhar para a subjetividade e para o *outro*, a valorização das inter-relações, a diversidade como riqueza do coletivo.

Concepção de educação infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, caracterizou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, inserindo-a constitutivamente no sistema de ensino. Sobre o patamar jurídico estabelecido pela Constituição Federal, em 1988, de direito da criança a partir do nascimento até seis anos de idade⁶¹ e sua inserção na área da educação, a LDB avançou na estruturação desse direito dentro do sistema de ensino: a) determinou a unidade do período 0 a 6 anos; b) reforçou a dupla função de cuidado e educação, ambos constituindo dimensões inseparáveis; c) estabeleceu instituições que se distinguiriam apenas pelo critério da idade: creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para as de 4 a 6 anos e d) atribuiu-lhe a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade⁶².

As creches, que tradicionalmente estavam situadas no setor da assistência social e cumpriam uma função predominante, se não exclusivamente, voltada ao cuidado, tiveram dois anos de prazo para serem incorporadas ao sistema de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam uma formulação técnico-pedagógica mais detalhada para essa concepção: primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam

61. Posteriormente fixado até cinco anos, pela EC nº 53/2009, pois o ensino fundamental, pela Lei nº 11.274/2006, fora estendido para nove anos de duração, começando aos seis anos de idade,

62. BRASIL, 1996, art. 29 e 30.

de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social⁶³.

As orientações emitidas pelo Ministério da Educação sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para a oferta de educação infantil detalha novos aspectos: a oferta da educação infantil se dá “por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em um projeto pedagógico construído com a participação da comunidade escolar e extraescolar e desenvolvido por professores habilitados”⁶⁴.

Para realizar essa educação, a Proposta Pedagógica deve garantir que as instituições cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- a) oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b) assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c) possibilitando tanto a convivência entre crianças, e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d) promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e) construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças⁶⁵.

63 BRASIL. MEC. CNE/CEB, 2009.

64. BRASIL. MEC/SEB, 2009b.

65- BRASIL. MEC. CNE/CEB, 2009.

Paraguai

Concepção de infância

A primeira infância é a etapa de desenvolvimento do menino e da menina desde seu nascimento até os oito anos de idade. Nessa idade, a atenção deve ser integral para que eles recebam o cuidado ou proteção de que necessitam, para a vida ser preservada em seus aspectos básicos (saúde, nutrição, prevenção e afeto) e o crescimento sadio e adequado seja apoiado e incrementado (*Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia*).

Concepção de criança

A criança é sujeito de direitos, que se caracterizam por serem integrais e indivisíveis, pois consideram a criança na sua totalidade, com necessidades e potencialidades, no contexto familiar e sociocultural concreto em que ela se encontra, segundo a doutrina da proteção integral.

Concepção de educação infantil

Processo educativo, oportuno e pertinente, gerado a partir das necessidades, interesses e características da idade (do nascimento até 6 anos), que favoreça as aprendizagens significativas que promovem o desenvolvimento integral e harmônico dentro da concepção de criança como pessoa humana em contínua formação.

A criança é o centro da educação, protagonista de sua aprendizagem. Todas as atividades devem ser realizadas com base nos interesses das meninas e dos meninos, com vistas a aprendizagens significativas.

É um direito da criança, assim como uma oportunidade às mães e aos pais, de enriquecer suas práticas de cuidado e educação. Ao mesmo tempo, é um compromisso do pessoal docente e de apoio de realizar os propósitos dessa educação.

Atende às necessidades biopsicomotoras, cognitivas, sociais, emocionais e afetivas, assim como a prevenção e detecção de dificuldades e interferências em seu crescimento e desenvolvimento em um ambiente rico em experiências formadoras, educacionais e afetivas, que lhes permita adquirir capacidades,

hábitos, valores, bem como desenvolver autonomia, criatividade e atitudes necessárias em seu comportamento pessoal e social.

Considera o menino e a menina como seres únicos, singulares, com necessidades, características e interesses próprios de sua etapa evolutiva, independentemente de sua condição física e intelectual⁶⁶.

Uruguai

Concepção de infância

A partir da perspectiva da Convenção sobre os Direitos da Criança, a infância é muito mais do que a época que transcorre antes que a pessoa seja considerada um adulto. Refere-se ao estado e à condição da vida de um menino e uma menina, quer dizer, à qualidade desses anos. Apesar dos numerosos debates intelectuais sobre a definição e sobre as diferenças culturais acerca do que se deve oferecer às crianças e do que se deve esperar delas, sempre houve um critério amplamente compartilhado de que a infância implica um espaço separado da idade adulta, no qual os meninos e meninas podem crescer, brincar e desenvolver-se.

Esse parágrafo recolhe quatro elementos constitutivos e definidores da infância:

- a) Período da vida com identidade própria;
- b) Crescimento;
- c) Brinquedo;
- d) Desenvolvimento.

Ao resenhar as afirmações da Convenção dos Direitos da Criança, da ONU, no Desenho Curricular Básico para Meninos e Meninas de 0 a 36 Meses⁶⁷, o Ministério da Educação e Cultura do Uruguai explicita os seguintes conceitos como subentendidos em sua legislação de educação infantil:

- a infância é um espaço separado da idade adulta;
- a família tem função e responsabilidade próprias na vida das crianças;
- todas as crianças têm direitos, independentemente das circunstâncias em que estejam;

66. PARAGUAY, MEC, 2006c.

67. URUGUAY, MEC, 2006.

- a infância tem atributos que são consensos entre os países;
- a infância impõe obrigações para a família, para a sociedade e para o Estado.

A primeira infância, para o Uruguai, vai do nascimento até os seis anos de idade, admitindo a subdivisão 0-3 e 3-6 anos, em decorrência das características diferenciais desses dois grupos etários e de sua importância para definir estratégias de intervenção socioeducacional.

Conceituação de criança:

A criança é um sujeito social, com identidade própria, e membro de uma comunidade mais ampla. A especificidade da vida da criança está no fato de que nela se produz um desenvolvimento mental e físico extraordinário, e seu potencial de aprendizagem é muito maior do que em outras etapas da vida. Nesses anos começa a formar-se sua inteligência, caracterizada como sensório-motora. O desenvolvimento afetivo é profundamente marcado pelas experiências que vive nesse período. É extremamente plástica e receptiva aos estímulos.

As condutas motoras agora formadas fundamentam o desenvolvimento de outras e ulteriores atividades.

A criança vive transições contínuas, transformações rápidas, violentas e até tempestuosas⁶⁸. O ritmo de desenvolvimento é pessoal, podendo variar de criança para criança.

Concepção de desenvolvimento infantil

É adotada a definição do Centro Latino-americano de Perinatologia e Desenvolvimento Humano: “Processo dinâmico de organização sucessiva de funções biológicas, psicológicas e sociais em complexa interação, cujas constelações estruturais se modificam segundo as experiências vitais”⁶⁹. A arrancada do potencial se dá a partir da fusão dos aspectos endógenos (relacionados ao genético e herdado) com os exógenos (vinculados ao ambiente, à história da família, aos vínculos).

68. Idem, p. 11.

69. CLAP. *Evaluación primaria del desarrollo hasta los cinco años de vida*. Publicación do Centro Latinoamericano De Perinatología Y Desarrollo Humano, n. 1148 (URUGUAY, 2006).

O desenvolvimento é multidimensional, constando das seguintes áreas: motora, cognitiva, emocional e social, que se influenciam mutuamente e ainda se relacionam com a saúde, a nutrição e o desenvolvimento neuropsíquico.

O desenvolvimento se produz na interação da criança com o meio físico, social e cultural, frente ao qual ela é ativa, capaz de tomar iniciativas e agir sobre seus elementos, ao mesmo tempo em que dele recebe influência.

Distinguem-se maturação, desenvolvimento e aprendizagem. A primeira se refere às mudanças na estrutura e na função das células e tem a ver com os aspectos físicos ou biológicos que se processam ao longo da evolução do indivíduo. O desenvolvimento é a formação progressiva das funções, como linguagem, memória, atenção. Ele põe em marcha as potencialidades do indivíduo. Ele implica mudanças contínuas e graduais. Não é linear, mas espiralado, com avanços e retrocessos. Um retorno a um estágio anterior pode ter a função de reforçar as condições para o passo seguinte. A aprendizagem, por sua vez, é o processo mediante o qual a pessoa incorpora conhecimentos, valores e habilidades. Ela modifica as condutas, as maneiras de fazer e responder às necessidades, demandas ou solicitações do meio físico, social e cultural.

Essa descrição está em acordo com as concepções da pós-modernidade.

Concepção de educação infantil

A educação a partir do nascimento até os 36 meses de vida é a primeira etapa do processo educacional da pessoa. Possui características próprias, diferentes, por isso, das demais etapas educacionais no que diz respeito às finalidades, conteúdos e estratégias metodológicas. Mas isso não a separa da educação geral, que consiste de um

[...] conjunto de atividades e práticas sociais, mediante as quais as sociedades promovem o desenvolvimento individual e a socialização de seus membros [...] com o fim de facilitar às novas gerações o acesso aos saberes culturais – conhecimentos e crenças sobre o mundo, linguagem, tradições e sistemas de valores – e desenvolver as competências para conhecer a realidade e atuar sobre ela, mediante a realização de atividades criativas e os conhecimentos tecnológicos capazes de assegurar a sobrevivência coletiva⁷⁰.

70. URUGUAY, dic. 2005, p. 25; URUGUAY, 2008, art. 38.

A visão de educação integral é intrínseca à concepção de educação infantil.

O ponto de partida da educação inicial é a família, que forma o contexto de aprendizagem relacional e cognitivo primário. Nas sociedades modernas, ao papel primordial da família agregou-se um papel da sociedade, exercido por meio de instituições que, no fundo, apoiam a família naquela função básica e inicial. Os Centros de Educação Infantil cumprem esse papel complementar, de forma coordenada com a família, de uma educação exercida no marco institucional, com uma intencionalidade pedagógica, que é explicitada no planejamento dos objetivos, com flexibilidade e capacidade de adaptar-se às diversas realidades das crianças e suas famílias⁷¹.

A concepção de *instituição educativa* também é crucial para a adequada compreensão dos processos pedagógicos que nelas se efetivam. O Uruguai concebe essa instituição como um espaço de aprendizagem, de socialização, de construção coletiva do conhecimento, de integração e convivência social e cívica, de respeito e promoção dos direitos humanos. Esses espaços devem ser capazes de reestruturar-se dinamicamente com o fazer cotidiano dos diferentes atores envolvidos.

Esses espaços têm uma identidade institucional, uma cultura institucional, um clima institucional e uma visão compartilhada entre as várias pessoas que atuam na instituição e se comprometem com seu projeto pedagógico⁷².

Venezuela

Concepção de infância

A Lei Orgânica da Proteção de Meninos, Meninas e Adolescentes⁷³ define a infância como o período da vida que vai da concepção aos doze anos de idade, em condição peculiar de desenvolvimento. Desde a concepção, é pessoa e sujeito de direito, sem exclusões nem discriminações, segundo a doutrina da proteção integral. A infância abrange todas as crianças com todos os direitos, atendidos com prioridade absoluta, cuja responsabilidade é partilhada entre a família, a sociedade e o Estado.

71. URUGUAY, 2006, p. 16.

72. Para maior conhecimento desses elementos, consultar Laura (2000).

73. VENEZUELA, dic. 2007.

Concepção de criança

O menino e a menina são sujeitos de direito, inseridos na perspectiva de gênero, seres sociais, integrantes de uma família e de uma comunidade, que possuem características pessoais, sociais, culturais e linguísticas particulares e que aprendem num processo construtivo relacional com seu ambiente⁷⁴. Cada criança tem um ritmo e um estilo de desenvolvimento e aprendizagem próprios, mas características comuns: todos são curiosos, têm sensibilidade, espontaneidade e espírito de observação, exploração e investigação permanente do seu meio.

Desenvolvimento infantil

De acordo com a visão humanista social, o desenvolvimento é um processo que se produz ao longo da vida, originando-se na combinação de estruturas biológicas (componente genético) com as condições sociais e culturais (meio ambiente). O desenvolvimento infantil (e sua sequência) é produto das relações que a pessoa estabelece entre sua individualidade e o ambiente no qual atua, se expressa e aprende.

A legislação nacional concebe o desenvolvimento infantil como um processo que passa por estágios marcados por características distintivas, que merecem atenção específica: pré-natal – da concepção até o nascimento; primeira infância – do nascimento até 18 ou 24 meses; e infância – até 5 ou 6 anos.

Educação infantil

Ao referir-se à educação, a Constituição da República Bolivariana da Venezuela (CRBV) fornece elementos que conceituam também a educação infantil: A educação é um direito humano e um dever social fundamental, é democrática, gratuita e obrigatória. É uma função indeclinável do Estado e de seu interesse máximo em todos os níveis e modalidades. Tem a finalidade de desenvolver o potencial criativo de cada ser humano e o pleno exercício de sua personalidade, numa sociedade democrática baseada na valorização

74. VENEZUELA, nov. 2004, p. 14.

ética do trabalho e na participação ativa, consciente e solidária nos processos de transformação social, consubstanciados com os valores da identidade nacional e com uma visão latino-americana e universal. O Estado promove o processo da educação cidadã com as famílias e a sociedade (art. 102).

O direito à educação implica a educação integral de qualidade, permanente, em igualdade de condições e oportunidades, sem outras limitações que as derivadas das aptidões, vocação e aspirações das pessoas (art. 103).

A educação infantil, no conjunto dos demais direitos da criança e do adolescente, tem prioridade absoluta (art. 7º da Lei de Proteção de Meninos, Meninas e Adolescentes). Toda criança tem direito à educação integral de qualidade, gratuita, perto de sua residência, e com as oportunidades e condições para que o direito seja cumprido⁷⁵.

De acordo com as definições dos documentos legais e as Bases Curriculares, a educação inicial é a primeira fase da educação bolivariana, e está dirigida à população entre 0 e 6 anos ou até o ingresso no 1º ano da educação básica, com a finalidade de garantir seus direitos a um desenvolvimento pleno, conforme o cidadão ou cidadã que se quer formar, numa sociedade democrática, participativa e protagônica, multiétnica e pluricultural.

75 VENEZUELA, 2007, art. 53.

5

Objetivos da educação infantil nos cinco países

Com formulações semelhantes e detalhes próprios, os cinco países atribuem à educação infantil a mesma finalidade de desenvolvimento integral da criança no período que vai do nascimento, do segundo mês ou do terceiro ano de vida até a etapa da escolaridade “fundamental” ou “primária”. Mesmo não tendo alterado nem questionado estas expressões⁷⁶, os sistemas de ensino passaram a ver a educação infantil como o começo do processo educacional da pessoa, a base ou fundamento sobre o qual se erguem as etapas seguintes.

O caráter de formar a base é atribuído à família e à instituição educacional. Todos os cinco países acentuam que a família é a primeira e mais importante instituição de cuidado e educação da criança nos primeiros anos de vida, e que o papel do sistema de ensino é apoiá-la e complementar a sua ação e aquela que acontece na comunidade da criança. À família fica reservado o direito de optar ou não por colocar seus filhos pequenos em um estabelecimento de educação. Observe-se, no entanto, que a obrigatoriedade legal de fazê-lo vem baixando a idade, para seis, para cinco e para quatro anos, quando a família perde o direito de fazer a escolha.

Todos os países falam em desenvolvimento, quatro acrescentam formalmente a aprendizagem. Além de nomear os aspectos do desenvolvimento (físico, emocional, social e cognitivo) e sublinhar que deve ser integral e integrado, numa visão holística de criança, é referida a formação de valores e atitudes e as relações da criança com o outro e com o ambiente, na perspectiva moderna da ecologia.

A simples leitura do detalhamento dos objetivos – ou objetivos específicos – da educação infantil é capaz de impressionar o leigo de que se trata de algo

76. A legislação e o discurso corrente continuam designando a hoje considerada “segunda etapa” pelos contraditórios termos *fundamental e primária, como se ela, a segunda etapa, estivesse sendo a primeira e lançando os fundamentos.*

verdadeiramente importante tanto para a pessoa, como para a sociedade. Se a educação infantil efetivamente realiza tais objetivos, ela tem um poder e conseqüências que a fazem merecedora da maior atenção e do melhor investimento do país.

Argentina

- a) Promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos meninos e meninas de quarenta e cinco dias a cinco anos de idade inclusive, como sujeitos de direitos e partícipes ativos de um processo de formação integral, membros de uma família e uma comunidade;
- b) Promover nos meninos e meninas a solidariedade, a confiança, o cuidado, a amizade e o respeito a si mesmos e aos outros;
- c) Desenvolver sua capacidade criativa e o prazer pelo conhecimento nas experiências de aprendizagem;
- d) Promover o brincar (o brinquedo) como conteúdo de alto valor cultural para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético, estético, motor e social;
- e) Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação por meio das diferentes linguagens, verbais e não verbais: o movimento, a música, a expressão plástica e a literatura;
- f) Favorecer a formação corporal e motora por meio da educação física;
- g) Propiciar a participação das famílias no cuidado e na tarefa educacional, promovendo a comunicação e o respeito mútuo;
- h) Atender às desigualdades educacionais de origem social e familiar para favorecer uma integração plena de todos os meninos e todas as meninas no sistema de ensino;
- i) Prevenir e atender necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem.

Brasil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, nas creches e pré-escolas, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29 da LDB).

A proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para isso, devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I. I. a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II. a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III. a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV. o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V. o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI. os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII. a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII. a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX. o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

- X. a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes⁷⁷.

Paraguai

A educação inicial e pré-escolar, como primeiro nível do sistema educacional, tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos meninos e das meninas menores de seis anos, atendendo às suas necessidades bio-psicomotras, cognitivas, sociais, emocionais e afetivas, como também a prevenção e detecção de dificuldades e interferências em seu desenvolvimento e crescimento (art.2º do Regulamento da Educação Inicial e Pré-escolar).

O art. 4º do Regulamento define os seguintes objetivos gerais para a educação inicial e pré-escolar:

- promover o autoconhecimento e a autovalorização da menina e do menino, potencializando o desenvolvimento da autonomia e a identidade, fortalecendo os vínculos afetivos com os adultos e seus pares para uma melhor convivência com os demais;
- favorecer o bem-estar do menino e da menina em ambientes saudáveis, seguros e acolhedores, que promovam o desenvolvimento integral de acordo com suas características e necessidades;
- potencializar aprendizagens de qualidade de forma ativa, criativa, prazerosa e participativa, utilizando o brinquedo como metodologia básica, em ações espontâneas e significativas;
- facilitar o uso da língua materna nas linguagens oral, gráfica, simbólica e outras formas de expressão que permitam exteriorizar sentimentos, pensamentos, emoções, desejos e experiências lúdicas em situações cotidianas, incorporando gradualmente a segunda língua;

77 BRASIL. MEC. CNE/CEB, 2009.

- fomentar o interesse pela ciência e a tecnologia, facilitando experiências de observação, exploração, indagação e conhecimento do ambiente;
- favorecer a capacidade de observar, perceber, explorar e experimentar o ambiente natural, social e cultural, com atitude de respeito e cuidado;
- promover experiências que propiciem práticas de valores com a família, a escola e a comunidade, tais como verdade, justiça, respeito, solidariedade, responsabilidade, liberdade, beleza e onde se fortaleçam a identidade regional e nacional;
- facilitar a continuidade para a educação escolar básica, articulando ações entre os dois níveis;
- articular ações conjuntas no processo educacional entre família, escola, comunidade, gerando condições de salvaguarda dos direitos da criança; e
- desenvolver habilidades de pensamento matemático, estabelecendo relações de causalidade, tempo, espaço e quantidade que permitam dar respostas às suas interrogações e resolver problemas que se apresentam na vida cotidiana⁷⁸.

Os estabelecimentos educacionais, por sua vez, têm seus objetivos próprios segundo as crianças que atendem e sua forma de organização, formal ou não formal, escolarizada ou não escolarizada.

São objetivos dos *Hogares Educativos Comunitarios Mita Róga*:

- Oferecer um serviço alternativo em educação, nutrição e atenção de saúde aos meninos e meninas cujas mães saem para trabalhar, visando seu desenvolvimento psicossocial, afetivo e de leitura e escrita;
- Por em prática um modo diferente de atenção comunitária às crianças com participação de organizações comunitárias⁷⁹.

E dos jardins infantis:

- Criar as condições adequadas para o desenvolvimento harmônico das potencialidades do menino e da menina, nos aspectos afetivo/social,

⁷⁸ PARAGUAY, 2006c.

⁷⁹ OEI, s.d.

intelectual e psicomotor e orientar a família e a comunidade para o alcance desse propósito⁸⁰.

Os objetivos são também descritos por meio dos produtos esperados.

Que as crianças:

- atuem com crescente autonomia, liberdade, segurança emocional e afetiva nos diferentes momentos de sua vida diária;
- pratiquem, com seu grupo, hábitos e atitudes de convivência próprios de sua idade e que se orientam para a convivência democrática;
- vivenciem os princípios e valores estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança;
- manifestem interesse, criatividade e espontaneidade em seu desempenho pessoal e social;
- demonstrem curiosidade, respeito e valor à natureza;
- apliquem normas sanitárias básicas e hábitos de higiene que ajudem a proteger sua saúde e segurança pessoal e social;
- manifestem espontaneidade ao comunicar-se oralmente em sua língua materna;
- mostrem curiosidade diante de mensagens que provenham dos meios de comunicação social;
- apliquem, de forma intuitiva, noções básicas de matemática e não matemáticas em situações da vida cotidiana;
- participem criativamente de atividades manuais, desportivas e artísticas que contribuam para sua autorrealização;
- manifestem aceitação de sua própria sexualidade e respeito pelos outros⁸¹.

Uruguai

Objetivo da educação de primeira infância:

- Promover a socialização e o desenvolvimento harmônico dos aspectos intelectual, sócio-emocional e psicomotor, em estreita relação com a atenção à saúde física e mental. Tem características próprias e específicas no que se refere aos seus propósitos, conteúdos e estratégias metodológicas, segundo o conceito de educação integral (art. 38 da Lei nº 18.437):

80 PARAGUAY. MEC, 2006c.

81. Idem.

“A educação na primeira infância compreenderá o ciclo vital desde o nascimento até os três anos e constituirá a primeira etapa do processo educacional de cada pessoa ao longo de toda a vida”.

Da educação inicial – de 3 a 5 anos (art. 24 da Lei nº 18.437):

- I. Estimular o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual das crianças de três, quatro e cinco anos; e
- II. Promover uma educação integral que fomente a inclusão social do educando, como também o conhecimento de si mesmo, do seu ambiente familiar, da comunidade e do mundo natural⁸².

Venezuela

Finalidades da educação infantil

- I. Contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de meninos e meninas desde a gestação até seis anos de idade como sujeitos de direito e garantias, em função de seus interesses, potencialidades e no contexto social e cultural em que vivem;
- II. Formar meninos e meninas saudáveis, participativos, criativos, espontâneos, capazes de pensar por si mesmos, de tomar decisões, de resolver problemas e de desenvolver-se harmonicamente em diferentes contextos⁸³.

Objetivos

- I. Propiciar experiências de aprendizagem que permitam às crianças fortalecer suas potencialidades para um desenvolvimento pleno e harmônico, para que sejam autônomas, dignas, capazes de participar em seu entorno livre e criativamente, cooperar e conviver com tolerância e respeito pelos demais;

82 URUGUAY, 2008.

83 VENEZUELA. MEC, 2007.

- II. Favorecer o desenvolvimento da identidade das crianças em relação à sua dignidade e suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, linguísticas e religiosas;
- III. Oferecer atenção integral a uma quantidade maior de crianças, contribuindo para a melhoria da qualidade de suas vidas e de suas famílias;
- IV. Propiciar oportunidades e condições para a integração à educação infantil de crianças em situação de risco e com necessidades especiais;
- V. Promover a criação, ampliação e consolidação de redes de atenção integral infantil;
- VI. Promover o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças para seguirem com êxito o processo de escolarização;
- VII. Fortalecer as famílias, os adultos significativos e as comunidades para medirem o desenvolvimento infantil e terem uma participação mais qualificada na ação educativa, segundo o princípio da corresponsabilidade família – sociedade – Estado⁸⁴.

O Desenho Curricular da Educação Inicial, de 2007, assim sintetiza a finalidade desse nível:

[...] a formação integral dos meninos e meninas, no que diz respeito a hábitos, habilidades, destrezas, atitudes e valores baseados na identidade local, regional e nacional, mediante o desenvolvimento de suas potencialidades e o pleno exercício de seus direitos como pessoa em formação, atendendo à diversidade e a interculturalidade⁸⁵.

E especifica objetivos para os níveis maternal e pré-escolar.

Maternal

- Promover a comunicação e expressão de vivências, ideias, sentimentos, sensações, emoções e desejos através da linguagem gestual e oral, assim como jogo de papéis e/ou atividades de representação e imitação de situações relacionadas com seu ambiente familiar, comunitário e escolar;
- Propiciar a formação de hábitos de alimentação e de higiene pessoal e coletiva;
- Fomentar a educação sensorial, o desenvolvimento da percepção, a memória, a atenção e a inteligência, através de diversas atividades lúdicas adequadas à idade;

84. Idem.

85. Ibidem.

- Promover as relações com seus pares e com adultos para que desenvolvam atitudes de cooperação e a construção de produções simples;
- Promover a manipulação, exploração e descoberta dos elementos do ambiente;
- Propiciar às crianças o estabelecimento de relações com objetos e pessoas de seu ambiente que lhes permitam identificar e descrever seus atributos⁸⁶.

Pré-escolar

- Fortalecer as potencialidades, habilidades e destrezas das crianças de tal sorte que possam entrar com êxito na educação primária bolivariana;
- Fomentar as diferentes formas de comunicação – linguística, gestual e escrita;
- Propiciar o respeito pelos demais, assim como a satisfação e alegria pelos resultados de suas produções e as do grupo;
- Promover a formação de hábitos de alimentação, higiene pessoal, descanso, recreação, prevenção e proteção da saúde e segurança pessoal;
- Fomentar uma atitude de respeito e aceitação de pessoas em situação de risco e aquelas com necessidades especiais, atendendo à diversidade e interculturalidade;
- Potenciar o desenvolvimento da percepção, a memória, a atenção e a inteligência por meio da afetividade e das diversas atividades lúdicas adequadas à idade;
- Fomentar uma atitude ambientalista e conservacionista;
- Promover a manipulação, descoberta e o conhecimento de alguns recursos tecnológicos do seu ambiente;
- Favorecer a aquisição progressiva dos processos matemáticos, o conhecimento físico, as relações espaciais-temporais, a série e quantidade numérica⁸⁷.

86. Ibidem.

87 Ibidem.

6

Estrutura da educação infantil e atenção à diversidade

Em todos os países, as leis de educação situam a educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa. Por força dessas leis, ela passou a integrar a estrutura educacional e a fazer parte dos sistemas de ensino, cobrando do governo a responsabilidade sobre a oferta e a qualidade. A educação infantil passa a constar, dessa maneira, dos planos nacionais de educação e do orçamento da educação, tanto nos Estados Unitários quanto nos Federados, pois a Constituição ou a lei geral de educação atribui ao governo central ou federal competências relativas à educação básica.

Argentina

A educação inicial é a primeira etapa da educação básica e vai dos 45 dias após o nascimento até os 5 anos de idade. De 45 dias até 2 anos, é oferecida no *jardín maternal*; para as crianças de 3, 4 e 5 anos, no *jardín de infantes*.

Além dessas instituições, existem *salas multiedades*, *plurisalas*, *salas de juego* e outras modalidades para situações especiais (rurais e urbanas), atendendo às circunstâncias em que os modelos formais não são aplicáveis.

Em função das particularidades locais, poderão ser criadas outras estratégias de desenvolvimento infantil (art. 22 da Lei nº 26.206, que faz referência à Lei nº 26.061).

As províncias têm modelos organizacionais e pedagógicos próprios, o que produz uma diversidade e uma complexidade na forma de organizar os espaços, tempos e programas de atividades, que podem ser vistas como resposta ao desejo de pertinência ou ajustamento às características das comunidades, dos ambientes e das culturas das populações atendidas.

A educação integral, permanente e de qualidade é dever comum do Estado Nacional, das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (art. 4º), mas na repartição de responsabilidades por níveis, a educação inicial é da responsabilidade das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (assim como a primária e a secundária).

A obrigação de universalizar o atendimento das crianças de quatro anos é assumida conjuntamente pelo Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (art. 19).

A lei determina a criação, em âmbito nacional, provincial e em Buenos Aires, de mecanismos para a articulação e/ou a gestão associada entre os organismos governamentais, dentre os quais os Ministérios de Educação, Ciência e Tecnologia, do Desenvolvimento Social e da Saúde, visando à gestão associada de programas que atendam aos direitos da criança estabelecidos na Lei nº 26.061, de Proteção Integral dos Direitos de Meninos, Meninas e Adolescentes.

O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e as autoridades jurisdicionais devem prever formas para designar os professores com maior experiência e qualificação para as escolas que estão em situação mais desfavorável, para impulsionar a melhoria nos níveis de aprendizagem e promoção dos alunos.

No quesito *atenção à diversidade*, a Lei de Educação Nacional contempla capítulos específicos para a educação (infantil) especial, rural, intercultural bilíngue, domiciliar e hospitalar.

Brasil

A educação infantil vai do nascimento aos cinco anos de idade⁸⁸, e é ofertada em instituições públicas e privadas, de tempo integral ou parcial, em período

88. Resolução do Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CEB, nº 1/ 2010, baseada no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e em consonância com a Res. CNE/CEB nº 5/2009, sobre a educação infantil) disciplina a matrícula no ensino fundamental a partir de seis anos completos ou a completar até 31 de março do ano da matrícula. Até essa data, portanto, a criança deve estar na educação infantil, o que equivale a dizer que a pré-escola vai até cinco anos, onze meses e trinta e um dias. Decisões judiciais em três Estados (MS e PR e PE), no entanto, tem determinado a matrícula no ensino fundamental a partir do primeiro dia após completar cinco anos de idade, ou seja, das crianças que façam seis anos até 31 de dezembro do primeiro ano do ensino fundamental. O assunto continua gerando polêmica, e a solução geral e definitiva possivelmente dependerá de uma Emenda Constitucional que modifique a redação do artigo 208, IV. Há expectativa, no entanto, de que uma lei ordinária que explicita a “idade corte” para a matrícula no ensino fundamental possa dirimir essa questão.

diurno. As instituições privadas se classificam como “empreendimentos de fins lucrativos” e “sem fim lucrativo”, que podem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

As instituições tradicionais são as creches, para crianças de 0 a 3 anos, e as pré-escolas, para as de 4 e 5 anos. Ambas seguem os mesmos princípios e diretrizes pedagógicas. A única distinção entre elas provém da idade das crianças. Há outros nomes, também históricos ou criados mais recentemente, como *centros de educação infantil*, *centros integrados de educação pública*, *escolas infantis* etc.

Na faixa etária de 0 a 3 anos a frequência é facultativa, embora seja dever do Estado atender a toda a demanda manifesta. Por isso, o Ministério Público tem atuado no sentido de garantir a matrícula de toda criança que necessite de uma creche ou pré-escola e cuja família o queira. A meta do Plano Nacional de Educação é de alcançar a cobertura de 50% da população desse grupo etário até 2020.

Na idade de 4 e 5 anos, a frequência é obrigatória para toda criança, por isso, a pré-escola está orientada para o universo dessas crianças. A meta constitucional de sua universalização é o ano de 2016.

O atendimento público ou governamental é feito prioritariamente pelos municípios (em 2011, eles davam conta de 65% do total das matrículas das creches e de 75% da pré-escola; a iniciativa privada atendia 34,5% e 24 % respectivamente)⁸⁹. O atendimento feito pelos estados e pelo governo federal é apenas residual (para filhos de funcionários e em centros infantis em universidades). A iniciativa privada tem liberdade para atuar na educação, estando, porém, submetida às diretrizes legais e às normas do sistema de ensino a que pertencem. O setor privado é formado pelas entidades com fim lucrativo, que cobram matrículas e mensalidade das famílias, e por entidades sem fim lucrativo. Estas se caracterizam como comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Os municípios podem estabelecer convênio com as instituições sem fim lucrativo para ampliar o atendimento em educação infantil, repassando-lhes recursos e prestando assistência técnica para melhorar sua qualidade. O Ministério da Educação elaborou uma lista de critérios para o convênio⁹⁰.

89. INEP, 2011.

90. BRASIL. MEC, 2009b.

Os municípios podem contar com a assistência técnica e financeira para o desenvolvimento de seus programas de educação infantil (art. 30 da Constituição Federal e art. 9º, III, da LDB). O Ministério da Educação tem vários programas de apoio e complementação à ação municipal, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que garante a merenda para todas as crianças atendidas, o Programa Nacional de Material Didático (que distribui livros e brinquedos), o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (que distribui acervo para as instituições de educação infantil), o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício em Educação Infantil (Proinfantil – curso de nível médio, a distância, para professores que atuam em creches e pré-escolas, que não têm a formação específica para o magistério), o Proinfância, um programa de construção de 6 mil creches e/ou pré-escolas até 2016 para os municípios, sendo que estes devem assumir sua manutenção.

Em atenção à diversidade, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplam: a) direitos e características próprias e específicas da educação nas comunidades indígenas (língua materna e processos próprios de aprendizagem); b) a educação inclusiva, que insere as crianças com deficiência nos sistema regular de ensino, porém determina atendimento comum e especializado nas escolas regulares e mantém escolas especializadas exclusivas, quando a inclusão não é a solução indicada; c) adequação das propostas pedagógicas da educação infantil dos filhos de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. A legislação e a política de promoção da igualdade racial determinam ações de conhecimento e valorização da cultura da África e dos afrodescendentes.

Uruguai

A educação inicial tem dois ciclos: a) educação da primeira infância, do nascimento aos 36 meses; e b) educação inicial, para crianças de 3 a 5 anos.

A primeira tem três tipos básicos de instituições: Os Centros de Educação Infantil Privados (CEIP), supervisionados pelo MEC ou pela ANEP; os Centros de Atenção Integral à Infância e às Famílias (CAIF) e os Centros Diurnos do INAU.

- a) os CEIP devem contar com pessoal idôneo para a função e orientar suas atividades pra fins educacionais, constituindo-se em espaços educativos de qualidade, implementando projetos institucionais com delineamentos curriculares específicos e de acordo com as características da idade. Devem ser autorizados pela Direção de Educação do MEC. Nessa categoria se encontram, igualmente, os Centros Comunitários de Educação Inicial, do *Programa Nuestros Niños*, da Intendência Municipal de Montevidéu (IMM), criados a partir de 1990. São centros privados, com gestão mista, financiados pelo poder público;
- b) os Centros de Atenção Integral à Infância e às Famílias (CAIF), iniciados em 1988, foram assumidos pelo Plano CAIF, que tem metas ambiciosas de expansão. Esse Plano constitui uma política pública intersectorial de aliança entre o Estado, organizações da sociedade civil e administrações municipais com o objetivo de oferecer serviços de proteção às crianças em situação de pobreza ou vulnerabilidade social e a suas famílias. São centros privados com financiamento público, em que o setor público se faz cada vez mais presente no apoio técnico, visando à qualidade da proposta pedagógica, formação dos trabalhadores, equipamento e materiais didáticos. Os Centros se localizam em áreas urbanas e rurais;
- c) Os Centros do INAU, criados a partir do Código de 1934 como *Casas Cuna*, com atenção diária de crianças de 3 meses a 3 anos, estão, desde 2008, em processo de transformação na direção de projetos socioeducacionais e de cuidado de qualidade, com marcado enfoque na participação das famílias e no trabalho da comunidade.

Esse primeiro ciclo está a cargo do *Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay* (INAU), da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Cada instituição tem uma competência específica: O INAU administra a educação das crianças nos programas, projetos e modalidades de intervenção social. O MEC autoriza e supervisiona a educação nos Centros de Educação Infantil privados. E a ANEP supervisiona a educação na primeira infância oferecida pelas instituições privadas credenciadas pelo Conselho Nacional de Educação Inicial e Primária (art. 96 da lei geral de educação).

O credenciamento ou habilitação pelos organismos competentes (ANEP, MEC ou INAU) é requisito obrigatório de toda instituição que desenvolva

atividades de educação de crianças entre 0 e 5 anos de idade, presencial, por período de doze ou mais horas semanais.

Reconhece-se oficialmente a dificuldade de sistematizar a oferta do primeiro ciclo, dada sua pluralidade, que “desafia qualquer intento simples de classificação”⁹¹.

É expressivo o esforço recente e as iniciativas tomadas para fortalecer a política pública de educação inicial e buscar a articulação das diferentes instituições, setores, programas. Uma dessas iniciativas é a criação, pela Lei nº 18.437/2008, do Conselho Coordenador da Educação da Primeira Infância, no âmbito do MEC, integrado por: a) um representante do MEC; b) um de cada Conselho de Educação Inicial e Primária da ANEP; c) um representante do INAU; d) um do Ministério de Saúde Pública; e) um representante dos educadores; e f) outro dos centros de educação infantil privados⁹².

Os Centros de Educação Infantil privados devem cumprir as determinações legais e os requisitos de funcionamento para que sejam autorizados (arts. 97, 103 e 104 da Lei Geral de Educação).

A Educação Inicial (a que se refere às idades de 3 a 5 anos) é feita em jardins de infância e em *classes de inicial* criadas em escolas. O nível de 5 anos tornou-se obrigatório, pela lei no 17.015, de 1998, e o de 4 anos, pela lei no 18.154, de 2007. A cobertura dos grupos de cinco anos está universalizada (97%, atualmente) e a de quatro é de 85%.

A lei geral de educação determina que o Estado articule as políticas educacionais com as políticas sociais para que favoreçam o cumprimento dos seus objetivos e também busque a articulação com as políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico e econômico.

A diversidade constitui um tema caro à Lei Geral de Educação, que reserva um de seus artigos iniciais para tratar dela, de acordo com a expressão “diversidade e inclusão educacional” (art. 8º): “O Estado assegurará os direitos daqueles coletivos minoritários ou em situação especial de vulnerabilidade, com o fim de assegurar a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social”. Para tanto, a lei determina que as propostas educacionais respeitem as capacidades diferentes e as

91. BALÁN, 2009.

92. Esse Conselho tem, entre outras, as competências de articular e coordenar os programas e projetos de educação da primeira infância, as políticas educativas com as políticas públicas para primeira infância, promover a profissionalização dos educadores e assessorar o Ministério de Educação e Cultura na autorização, supervisão e orientação dos centros de educação infantil privados.

características individuais dos educandos, de forma a alcançar o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Merece especial referência a criação da Estratégia Nacional para a Infância e Adolescência 2010-2030 (ENIA), no âmbito do Conselho Nacional de Políticas Sociais, por conduzir à formulação de políticas de médio e longo prazo⁹³, e do Sistema Integrado de Informação, que irá oferecer dados essenciais para avançar na articulação das instituições e promover uma política integrada de educação infantil no país.

Paraguai

A educação formal se compõe de três níveis: o primeiro abrange a educação inicial e a educação básica; o segundo, a educação média; e o terceiro, a educação superior. Eles devem articular-se, aprofundando os objetivos à medida que os alunos avançam, facilitando a passagem e a continuidade e assegurando a mobilidade horizontal e vertical dos alunos.

A educação inicial compreende dois ciclos: a) até os 3 anos; e b) a idade de 4 anos. O quinto ano de vida corresponde à pré-escola, que já integra a educação básica, e é obrigatória.

O sistema de ensino paraguaio contempla também a educação infantil não escolarizada, para crianças de 8 meses a 5 anos, em zonas rurais e urbano-periféricas, que se realiza no *Hogar Educativo Comunitário Mita Róga (Casa de los Niños)* e em outros tipos de organização. Essa modalidade de educação está a cargo de grupos sociais e instituições públicas e privadas, como alternativa para garantir oportunidade de desenvolvimento para as crianças que não têm acesso à educação inicial escolarizada. É uma modalidade flexível nos aspectos metodológicos, conteúdos, espaços físicos, apoiada em organizações comunitárias ou de bairro, que contam com pessoal voluntário, sendo parte dele os próprios pais. O programa contempla ações de saúde, nutrição e estimulação educativa. A Direção de Educação Inicial, do Ministério da Educação e Cultura, faz a supervisão dos *Mita Róga*; as municipalidades se encarregam de sua direção e dos recursos necessários para melhorar a qualidade do atendimento, as mães educadoras

93. URUGUAY. CNPS, 2008.

atendem às crianças e ONGs e associações comunitárias dão apoio e fazem o acompanhamento e controle.

Sob o aspecto administrativo, a educação inicial é da responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, que tem uma função normativa, e sua Diretoria de Educação Inicial, uma função fundamentalmente técnica. A supervisão dos estabelecimentos de ensino, tanto públicos como privados, é feita pela Supervisão Educacional zonal-departamental, que conta com uma atenção especial da Rede Nacional de Técnicos de Educação Inicial.

Recentemente foi estabelecido um novo papel para os governos municipais e para as comunidades locais na gestão dos serviços da educação inicial e pré-escolar.

Uma expressiva fatia da educação na etapa maternal e no jardim de infância está com o setor privado com objetivo de lucro e privado sem fim lucrativo subvencionado pelo poder público. Nesse setor, as organizações não governamentais e a obra social das igrejas ocupam uma posição de destaque, participando da cogestão dos programas e projetos do setor público ou contando com o apoio do governo central, departamental e local.

A Secretaria Nacional da Infância e da Adolescência (SNNA) está encarregada de promover iniciativas para melhorar a oferta no âmbito da educação inicial não formal e fomentar o desenvolvimento de novas propostas e modalidades de atenção não formal para a primeira infância. O objetivo em vista é assegurar a atenção integral, intersetorial e pertinente social e culturalmente às crianças menores de cinco anos em situação de vulnerabilidade, residentes em zonas urbano-marginais, rurais e indígenas.

Venezuela

A educação inicial é a primeira fase do sistema educacional, e compreende o período do nascimento até os seis anos de idade ou a entrada da criança no primeiro ano da educação básica. Compõe-se de dois níveis: o nível maternal (para as crianças de 0 a 3 anos) e o nível pré-escolar (para crianças de 3 a 6 anos), mas é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem.

A participação pode ser em um turno (4 ou 5 horas diárias) ou de tempo integral (8 horas diárias), em duzentos dias por ano.

Há dois tipos de atendimento educacional: o convencional e o não convencional; e três tipos de espaços: institucional, familiar e comunitário. O institucional se realiza nos Centros de Educação Inicial Bolivarianos, tanto para o maternal quanto para o pré-escolar; o familiar atende principalmente na zona rural, crianças vítimas de violência armada, crianças menores de um ano etc.; e o comunitário se dá nos *hogares* ou centros comunitários de educação integral, ludotecas, lares espontâneos de cuidado infantil. O nível maternal inclui orientações às mulheres gestantes sobre saúde, alimentação e maneiras de promover o desenvolvimento do bebê.

Decisões políticas, nos últimos anos, de atender a criança bolivariana como sujeito de direitos e garantir atenção integral na primeira infância levaram à criação de políticas e programas ou projetos globais⁹⁴ que incluem os componentes de saúde, alimentação, educação e atenção à família. Reconhece-se o papel fundante da família, de estabelecimento de vínculo afetivo e de comunicação, primeiro cenário de socialização, formação da personalidade, dos valores e da cidadania. As famílias que necessitam recebem do Estado apoio material, psicológico e assistencial⁹⁵. Orientações são fornecidas aos pais nos centros comunitários, ludotecas e Centros de Atenção Integral e, indiretamente, pelos meios de comunicação social (rádio, TV e material impresso).

94. O Projeto Simoncito é o exemplo: atende crianças desde a concepção até os 6 anos com atenção integral. Parte da concepção de que a criança se desenvolve e aprende na família, na escola e na comunidade. Utiliza-se de várias estratégias: centros comunitários de atenção e cuidado infantil, famílias, cuidadores infantis, professores comunitários e meios de comunicação. Conta com o aparelho do Estado (centros de educação infantil, centros de saúde, municipalidades), e com a rede de organizações não governamentais.

95. VENEZUELA, 2007.

7

Currículo, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares

A definição dos conteúdos curriculares, as vivências educativas cotidianas ou as experiências de aprendizagem nos espaços de educação infantil são uma das áreas em que os países adotam formas diferentes de atuar, em função de seu sistema político-administrativo. Os federados elaboram diretrizes nacionais, gerais e ajustáveis às diferentes realidades regionais e locais, para que, com base nas diretrizes, as províncias ou os estados, Distrito Federal e municípios elaborem seus currículos ou propostas pedagógicas. A razão não está primordialmente na diversidade regional, cultural, socioeconômica, étnica ou de outra natureza, mas na autonomia dos Entes que compõem a federação. Os Estados Unitários têm a incumbência constitucional ou legal de elaborar um currículo para todo o país, o que não significa que seja fechado, acabado e resistente a ajustes e complementações por parte dos departamentos ou municipalidades, como veremos a seguir.

Argentina

O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia elabora conteúdos curriculares comuns e núcleos de aprendizagem prioritários em todos os níveis e anos da escolaridade obrigatória, sendo que para a educação inicial, só para o 5o ano de idade – que é obrigatório. O currículo de educação para crianças de 45 dias a quatro anos é elaborado pelas províncias e pela Cidade Autônoma de Buenos Aires, para suas jurisdições.

As províncias e a cidade de Buenos Aires estabelecem os conteúdos curriculares de acordo com suas realidades sociais, culturais e produtivas, e promovem a definição de projetos institucionais que permitam às instituições

educacionais postular seus próprios desenvolvimentos curriculares, no marco dos objetivos e pautas comuns definidos pela lei de educação.

A escola elabora seu Projeto Institucional. É direito dos professores participar dessa elaboração.

Brasil

A Constituição Federal determina que a União elabore diretrizes sobre a educação nacional (art. 22, XXIV) e a LDB atribui aos municípios a elaboração e execução de sua proposta pedagógica (art. 12), e acrescenta que a gestão democrática dos sistemas de ensino implica, entre outras ações, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (art. 14, I). Além dessa participação, como dever e direito, a LDB incumbe os docentes de elaborarem e cumprirem plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Temos, assim, a) as Diretrizes Curriculares Nacionais; b) as propostas pedagógicas dos sistemas municipais de ensino; c) os projetos pedagógicos dos estabelecimentos educacionais; e d) os Planos de trabalho dos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, para o que organiza ampla participação de especialistas da área. As propostas pedagógicas são construídas pelas escolas, com o envolvimento de toda a comunidade escolar e extraescolar: o seu quadro de pessoal (dirigente, técnicos, professores, auxiliares), as crianças, segundo sua idade e linguagens expressivas, os pais e pessoas da comunidade que possam participar. Há municípios, sobretudo os pequenos, que optam por formular uma única proposta pedagógica para toda sua rede pública, para o que convocam os diferentes atores do processo educacional.

Além da expressão *proposta pedagógica* (PP) é frequente a de *projeto político pedagógico* (PPP). Os sistemas de ensino ou escolas que elaboram dois documentos colocam no PPP uma análise política da escola enquanto instituição inserida na comunidade, expectativas, compromissos, interações, articulação com outras instâncias e setores etc., e estabelece com a comunidade e as famílias metas de desempenho e, na PP, os itens referentes aos fundamentos da proposta, os objetivos, conteúdos e atividades, processos

didáticos etc. No entanto, todos esses temas podem estar em um único documento, o qual pode usar tanto uma designação com outra.

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 (DCNEI).

Uruguai

Em 2006 foi elaborado, com ampla participação dos profissionais da área, dos Centros de Educação Infantil e das instituições de formação, o Desenho Curricular Básico para Meninos e Meninas de 0 a 36 Meses. É chamado de primeiro desenho curricular, por que era inédita no país a formulação de uma diretriz pedagógica do Ministério da Educação e Cultura para essa faixa etária. É considerado um documento flexível, daí seu nome “desenho”, e se espera que os professores o complementem e ajustem seus conteúdos em suas respectivas instituições de trabalho.

Com esse documento, a Área de Educação na Primeira Infância, do Ministério de Educação e Cultura, pretende abrir vias de aproximação dos diferentes tipos de instituições e da heterogeneidade de programas pedagógicos. O Desenho Curricular se propõe a colaborar no planejamento das atividades que promovam aprendizagens significativas para as crianças. Seus objetivos são:

- a) Construir um marco de referência teórico-prático para a educação de meninos e meninas de 0 a 36 meses;
- b) Favorecer o reconhecimento e a importância da abordagem sócio-educacional destas idades;
- c) Apresentar orientações específicas para o trabalho conjunto com as famílias;

- d) Promover o desenvolvimento integral das crianças como sujeitos de direitos; e
- e) Propiciar o uso de um eixo articulador das práticas socioeducacionais que se desenvolvem nos diferentes âmbitos⁹⁶.

Para as idades de 3, 4 e 5 anos, a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), em articulação com o Conselho de Educação Primária⁹⁷, elaborou o Programa de Educação Inicial e Primária⁹⁸, que entrou em vigor em 2009. É um documento oficial que contém a seleção de saberes a serem ensinados nos estabelecimentos de educação, ou seja, os conteúdos curriculares, de acordo com os novos dispositivos legais da Lei Geral de Educação. Ele preconiza que as crianças vivenciem emocionalmente o espaço, os objetos e a relação com o outro. Em 2012, o Desenho Curricular elaborado em 1998 foi substituído por uma orientação mais geral, por objetivos, que abarca a faixa etária de 3 a 12 anos.

As competências a serem desenvolvidas pelas crianças de 0 a 36 meses abrangem diversas habilidades ou capacidades, como interpretar e utilizar representações, códigos e símbolos, comunicar-se por meio da expressão, da participação e de atividades manuais, gráfico-plásticas e lúdico-criativas; identificar e internalizar padrões de comportamento, adaptar-se ativamente, manifestando condutas cada vez mais autônomas, com aceitação de limites; integrar-se a grupos e atuar cooperativamente com solidariedade, tolerância e respeito; usar a linguagem oral para expressar-se; conhecer seu corpo e sua situação espaço-temporal; reconhecer aspectos e características do ambiente comunitário.

Para a Educação Inicial – crianças de 3 a 5 anos – o Programa de Educação Inicial e Primária⁹⁹ quer uma metodologia que: a) integre os conteúdos área-área e entre as áreas, em atenção às particularidades da idade; b) priorize os vínculos afetivos e a solidariedade entre os pares; c) utilize o brincar como forma privilegiada de compreender o mundo, estabelecer as relações sociais e estruturar a personalidade; d) respeite os tempos pedagógicos

96. URUGUAY. MEC. 2006.

97. A partir de 2008, o Conselho de Educação Primária passou a denominar-se Conselho da Educação Inicial e Primária (CEIP –, conf. O art. 62, A) da Lei Geral de Educação, nº 18.437, reconhecendo a importância da educação inicial como integrante do subsistema.

98. URUGUAY. ANEP, Jul. 2009.

99. É uma iniciativa inovadora formular um programa que articule a educação infantil com a primária (dos três anos de idade ao sexto ano do ensino primário).

no desenvolvimento dos esquemas mentais; e e) inclua o trabalho com a comunidade, especialmente com as famílias, como corresponsáveis, junto com o professor, nos processos de socialização e autonomia pessoal.

Paraguai

O Ministério da Educação e Cultura desenha as linhas gerais dos processos curriculares, definindo os mínimos exigíveis do currículo comum em âmbito nacional. Nessa definição, deve levar em conta a descentralização, a necessidade de adequação (pertinência) e o direito das comunidades educacionais.

Foi elaborado, assim, o Marco Curricular, que está organizado em âmbitos de experiências para a aprendizagem, dimensões, objetivos gerais e específicos. Os âmbitos estão definidos como domínios ou campos de ação sobre os quais a prática pedagógica deve organizar-se, criando oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Ele aborda três âmbitos de experiências para a aprendizagem: desenvolvimento pessoal e social, comunicação e expressão e relacionamento com o meio natural, social e cultural.

Na elaboração dos planos e programas, o MEC deve consultar os governos departamentais e as instituições educacionais públicas e privadas (art. 117 da Lei nº 1.264, de 1998).

A definição dos conteúdos curriculares é feita de tal forma que contemple experiências de aprendizagem.

Venezuela

O currículo de educação infantil¹⁰⁰ foi construído a partir da definição constitucional de que a educação é um direito humano e um dever social para o desenvolvimento da pessoa, numa perspectiva de transformação social-humanista, orientada para a formação de uma cultura cidadã, num contexto de diversidade e participação. Ele tem as características de ser participativo, flexível e contextualizado, de sorte a atender à diversidade social e cultural.

100.VENEZUELA. ME, 2007.

A experiência é posta como ponto de partida para organizar a prática educacional cotidiana; dá valor central à participação e à atividade das crianças, bem como às ações das outras pessoas, levadas a cabo na comunidade, na sociedade e na Nação, e visam à produção social de significado cultural.

Os fundamentos filosóficos e psicológicos, antropológicos e culturais do currículo estão sedimentados na Constituição da República Bolivariana da Venezuela e podem ser sintetizados nos seguintes termos: a) educação como construção cultural; b) produzindo transformação social; c) contextualizada no ambiente; d) seguindo o modelo ecológico de desenvolvimento humano.

De vários campos teóricos, o Currículo busca orientações práticas. Entre elas, estão: a concepção construtivista, de Piaget; a ecológica, de Brofenbrenner; a sócio-histórica, de Vygotsky; a teoria cognitiva social, de Bandura e Mischel; a visão do desenvolvimento pela emoção, de Callon; a da unidade funcional, de Wallon; da aprendizagem significativa, de Ausubel; e a compreensão da importância da linguagem no desenvolvimento, segundo vários autores.

As bases conceituais do currículo fornecem os seguintes princípios da ação pedagógica na educação infantil:

- a) O afeto é fundamental para o desenvolvimento harmônico do menino e da menina. Toda relação social realizada no âmbito familiar e social baseia-se na afetividade;
- b) As relações sociais infantis supõem interação e coordenação de interesses mútuos, nas quais as crianças adquirem padrões de comportamento social e o meio, o conteúdo e o processo dessas interações é o brincar, são as brincadeiras;
- c) As crianças aprendem a sentir a necessidade de comportar-se de forma cooperativa, a conseguir objetivos coletivos e a resolver conflitos entre elas;
- d) O desenvolvimento social inclui os intercâmbios entre uma criança e as demais, os quais favorecem os processos de identidade, autoestima, autonomia, expressão de sentimentos e integração social;
- e) Tais processos supõem: i) a vivência, pelas crianças, de situações com sentido positivo e otimista em relação às suas capacidades e habilidades físicas, cognitivas e sociais; ii) a manifestação de seus sentimentos e emoções, tais como alegria, tristeza, raiva, medo, ansiedade; iii) relações afetivas e satisfatórias com as pessoas com as quais convivem; iv) criação

de estilos de interação com elas; v) relações interpessoais que envolvam vários aspectos, entre os quais a própria imagem e a de gênero;

f) Em compasso com o desenvolvimento social e afetivo, caminha o desenvolvimento moral. O currículo inclui a formação em valores, a atenção para a qualidade da vida das crianças e a dignidade da pessoa¹⁰¹.

É recomendado ao professor utilizar planos ou projetos pedagógicos. No nível maternal, a sugestão é de planos diários ou semanais, feitos com base na observação diária. No pré-escolar, a proposta é de um plano semanal ou quinzenal, de acordo com o diagnóstico das observações diárias e de projetos, quando existe interesse e seja possível a atividade coletiva em assuntos relacionados com as vivências dos meninos e meninas.

101 VENEZUELA, MED, 2005, p. 35-36.

8

Os profissionais da educação infantil

A terminologia para designar as pessoas que atuam na educação infantil é ampla e diversa, tanto no interior de cada país, quanto entre eles. A profusão de expressões existe para designar os responsáveis diretos pela atividade pedagógica com as crianças – professor, educador, mestre (maestra), auxiliar de desenvolvimento infantil, técnico de desenvolvimento infantil, docente de sala, cuidador etc. – como também quando trata da composição da equipe que atua na instituição – diretor, professor, orientador pedagógico, psicólogo, psicopedagogo, pessoal técnico, de saúde, social, pessoal administrativo. Neste estudo vamos nos ater apenas ao profissional do magistério que se ocupa das atividades pedagógicas cotidianas com as crianças, nos itens formação e remuneração.

A comparação dos princípios e diretrizes da formação ilumina itens adotados por um sistema de ensino que podem ser considerados de grande relevância por outro sistema e, por este, ser adotado em vista de uma formação mais completa e condizente com as expectativas do tempo atual.

Argentina

Formação

O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em articulação com o Conselho Federal de Educação, define os critérios concernentes à carreira docente do setor público. Essa carreira admite pelo menos duas opções: a) atuação como professor em sala de aula; e b) atuação em função de direção e de supervisão. A formação contínua é uma das dimensões básicas para a ascensão na carreira profissional (art. 69 da Lei Geral de Educação).

A formação docente é feita em nível superior e deve promover a construção de uma identidade docente baseada a) na autonomia profissional; (b) no vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea; c) no trabalho em equipe; d) no compromisso com a igualdade; e e) na confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Quatro momentos compõem o panorama completo da formação: formação inicial, formação continuada, pesquisa docente e apoio pedagógico às escolas. A inicial é formada por dois ciclos: a) formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão e conhecimento e reflexão da realidade educacional; e b) formação especializada, para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade.

A formação docente para o nível inicial (educação infantil) e primário tem quatro anos de duração e inclui a residência, segundo cada jurisdição defina, em conformidade com a Lei Geral de Educação.

O Instituto Nacional de Formação Docente é o responsável por promover políticas nacionais e diretrizes básicas curriculares para a formação inicial e continuada, articular esses dois momentos da formação, fazer planos, programas e materiais para a formação docente inicial e continuada e para as carreiras das áreas sócio-humanísticas e artística, coordenar as ações de acompanhamento e avaliação das políticas de formação inicial e continuada.

Remuneração

Cada província tem sua política salarial e, assim, a remuneração dos professores de educação infantil pode diferir de uma para outra, mesmo tendo o mesmo nível de formação e situação funcional na carreira docente.

Brasil

Formação

O professor de educação infantil deve ter formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Podem ser admitidos professores com formação em

nível médio, na modalidade *normal*, quando não existam, no âmbito do sistema de ensino, formados em nível superior.

O ingresso no magistério público se dá mediante concurso público de provas e títulos. É obrigatória a existência de planos de carreira do magistério, elaborados com a participação dos docentes e aprovados por lei da respectiva jurisdição.

Diretrizes do Conselho Nacional de Educação estabelecem os parâmetros para a organização dos cursos superiores de pedagogia para formação de professores para a educação infantil¹⁰².

Existe um considerável número de professores atuando em estabelecimentos de educação infantil sem a formação de nível superior nem a específica da modalidade *normal*. A incidência maior é nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Para estes, o Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, oferece um curso a distância – PROINFANTIL – com quatro módulos e duração de dois anos, ao fim dos quais fornece o certificado de nível médio com habilitação para o magistério na educação infantil.

Para a especialização dos professores, coordenadores e diretores de creche e pré-escola que já tenham curso de pedagogia e estejam atuando na educação infantil, está sendo oferecido pelo MEC, em parceria com universidades federais e as secretarias municipais de educação, desde 2010, um curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, com carga horária de 360 horas.

Remuneração

A LDB, já em 1996, determinou que os sistemas de ensino promovessem a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, entre outros direitos, piso salarial profissional (art. 67, III). Em 2006, esse direito alcançou foro constitucional, pela EC nº 52, que determinou o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (art. 206, VIII). Dois anos depois, é aprovada a Lei nº 11.738/2008, que estabelece as regras para a fixação do piso. Este marca o valor abaixo do qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras

102. BRASIL. MEC. CNE/CP, 2005; BRASIL. MEC. CNE/CP, 2006.

do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

A maioria dos estados e um expressivo número de municípios paga salário superior. Aqueles que não têm recursos para pagar esse mínimo podem contar com apoio financeiro da União para que seus professores recebam o piso nacional. Esse valor inicial de remuneração é atualizado anualmente, usando-se para isso o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental urbano das séries iniciais¹⁰³.

Uruguai

Atualmente, a formação de *maestros* se realiza nos Institutos de Formação Docente e, para a área da educação inicial, é feito um curso de aperfeiçoamento, no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES). O título de Maestro/a é obrigatório.

Para satisfazer a demanda de educadores para a faixa 0 a 36 meses, em 2002 é criada a Formação Básica de Educadores na Primeira Infância (FBPI), no Centro de Formação e Estudos, do Instituto da Criança e do Adolescente (INAU). Essa formação se destina também a educadores que cumprem funções de atendimento direto a crianças de 0 a 3 anos nos CAIF. O Conselho Coordenador da Educação na Primeira Infância é o órgão que reconhece esse curso, no âmbito do MEC.

A Lei Geral de Educação criou, em 2008, o Instituto Universitário de Educação (IUDE), no âmbito do Sistema Nacional de Educação Pública (SNEP), o qual, na medida em que for completamente implementado, estabelecerá uma carreira de graduação, de quatro anos, que unifique as propostas atuais, outorgando a habilitação para atuar na educação de 0 a 6 anos. Essa carreira terá certificações intermediárias para os que desejam atuar como educadores e técnicos. Essa proposta foi impulsionada pelo MEC, com a participação do Conselho Coordenador de Educação em Primeira Infância.

Aquele Instituto apresenta à ANEP e à Universidade programas conjuntos para a formação docente de todos os níveis do ensino público (art. 85, b,

103. O valor por aluno ano é estabelecido anualmente segundo a fórmula aprovada pela Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

da Lei Geral de Educação). Para atuar em instituições que dependem dos Conselhos que integram a ANEP, incluído o Conselho de Educação Inicial e Primária para os docentes na faixa dos 3, 4 e 5 anos, os professores devem possuir o título de habilitação¹⁰⁴. As normas são estabelecidas pela ANEP, que formulou um plano nacional de formação docente e unificou a diversidade de modelos e programas de formação em um Sistema Nacional Integrado de Formação Docente¹⁰⁵.

Na área privada, existem as carreiras terciária e universitária de formação na primeira infância (0 a 6 anos), obtidas pela formação, respectivamente, no Centro de Investigação e Experimentação Pedagógica (CEIP) e na Universidade Católica (UCU), reconhecidas pela Área de Educação Superior do MEC. Suas titulações habilitam ao exercício docente na faixa de 0 a 36 meses, nas redes pública e privada, e de ajudantes de turma na educação das crianças de 3 a 5 anos.

A admissão ao cargo de *maestro*, no âmbito da ANEP (3 a 5 anos), é feita mediante concurso. A ascensão na carreira do magistério se faz por concurso e também por avaliação do desempenho na atividade com as crianças, dos cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, de publicações e pesquisas realizadas pelos professores.

O Estatuto Docente e do Funcionário não Docente é aprovado pelo Conselho Diretivo Central da ANEP, depois de ouvir os Conselhos e o Instituto Universitário de Educação.

Paraguai

Formação

Segundo a Lei nº 1.264, a educação inicial é da competência de profissionais especializados na área. No caso de impossibilidade de contar com número suficiente com essa formação, o vice-ministro da Educação pode autorizar a contratação de profissionais sem a especialização (art. 30).

104. A Lei Geral de Educação usa a expressão *maestro* para profissional docente da educação inicial e primária e professor para o da educação média (art. 69, b).

105. ANEP. Sistema Educativo Uruguayo. Formación de Maestros y Profesores. Disponível em: <http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program/plan2008/presentacion/sundf_2008.pdf> Acesso em: 17 ago. 2012.

Entre as instituições de formação profissional de nível superior, deve-se dar preferência aos Institutos de Formação Docente. Eles formam os professores para a educação inicial. Já a formação para os professores da pré-escola é feita em curso superior não universitário e é realizada pelos Institutos Superiores Pedagógicos.

Ao Instituto de Formação Docente a lei atribui a função de:

- h) capacitar os educadores com a mais alta qualidade profissional, científica e ética;
- i) obter o eficaz desempenho de sua profissão em cada um dos níveis do sistema educacional e nas diversas modalidades da atividade educacional;
- j) atualizar e aperfeiçoar permanentemente os docentes em exercício; e
- k) fortalecer sua competência no campo da pesquisa educacional e no desenvolvimento da teoria e da prática das ciências da educação (art. 51)¹⁰⁶.

A limitação que o diploma ou o título profissional traça de não autorizar o magistério nas etapas seguintes da educação básica e o pequeno interesse que a formação para o magistério na educação inicial desperta fazem com que o número de candidatos aos Institutos de Formação Docente seja baixo, e, com isso, seu número também é pequeno.

Encontram-se em revisão e atualização o Plano de Estudos e a Grade Curricular para a Formação Docente e o Plano Complementar de Profissionalização e Especialização Docente em Educação Inicial.

O Estatuto do Docente¹⁰⁷ regula o exercício da profissão de educador nos níveis de educação inicial, escolar básica e média do Sistema Educativo Nacional, que se realiza em estabelecimentos ou centros educacionais públicos ou privados.

O acesso à carreira de educador profissional exige título de habilitação, boa conduta, idoneidade para o exercício da função. A idoneidade pode ser comprovada mediante provas de competência profissional. No setor público, a admissão é feita por concurso público “de oposição”¹⁰⁸.

Existe a Carreira do Pessoal Profissional da Educação, cuja ascensão exige: cinco anos no grau imediatamente anterior, haver cumprido as exigências de

106. PARAGUAY, 1998.

107. PARAGUAY, 2001b.

108. *Concurso-oposición*, que é um procedimento seletivo da Administração Pública para selecionar funcionários, em que várias pessoas concorrem para o mesmo posto.

aperfeiçoamento e realizado pesquisa educacional (art. 14). Para ascender do quarto para o quinto grau é preciso apresentar o diploma de curso superior.

O educador profissional concursado adquire estabilidade após um ano de experiência no cargo.

Remuneração

A lei cria o Salário Básico Profissional, determinando que o Ministério de Educação estabeleça o mecanismo de valoração entre as funções de magistério, de técnico e administrativas (arts. 23 e 24).

Venezuela

Formação

O professor de educação infantil precisa ter graduação superior em pedagogia outorgada por instituição de educação universitária autorizada para formar docentes. A formação de professores de crianças indígenas tem particularidades definidas em lei.

Segundo a Lei Orgânica de Educação, a formação é responsabilidade do Estado, por meio do órgão ao qual é atribuída a competência em matéria de educação universitária. O currículo do curso deve atender ao perfil requerido pela educação inicial e deve corresponder às políticas, planos, programas e projetos emanados do órgão responsável pela educação básica, no caso, a Diretoria Geral de Educação Infantil (art. 37). No caso de falta de formados em cursos específicos, a lei admite, em suas Disposições Transitórias, a contratação de professores de áreas diferentes da docência.

Além do curso de graduação, o Estado se encarrega da formação permanente, por meio de cursos no decorrer da atividade docente (arts. 38 e 39).

O curso recebe do Desenho Curricular a expectativa de que os *maestros* e *maestras* sejam capazes de: a) promover as relações interpessoais com as crianças e com os adultos envolvidos no processo educacional; b) relacionar-se com equidade e justiça social, respeitando a diversidade pessoal e cultural das crianças e das famílias; c) atender diferenciadamente as potencialidades das crianças; d) empregar ferramentas pessoais e conhecimentos para

facilitar o trabalho interdisciplinar em função de uma atenção integral; e) demonstrar gosto pelo trabalho grupal, cooperativo e solidário; f) promover a construção coletiva de projetos sociais e comunitários que levem ao desenvolvimento endógeno e à elevação da qualidade da atenção às crianças; g) assumir uma atitude crítica, reflexiva e transformadora; h) atuar com sensibilidade e responsabilidade na preservação e conservação dos recursos naturais e sociais; i) comprometer-se com a difusão, conservação e resgate do patrimônio histórico e cultural da Venezuela; j) planejar e avaliar os processos de aprendizagem e (k) promover a pesquisa como processo permanente e fundamental na aprendizagem¹⁰⁹.

O Desenho Curricular traça a especificidade do professor de educação infantil como uma pessoa profundamente humana, afetiva e criativa, com:

- Habilidade para comunicar-se de maneira positiva e harmônica com todos os atores do processo educacional;
- Disposição para enfrentar os desafios e compromissos, assumindo com inteligência e responsabilidade as mudanças que estão sendo geradas na sociedade venezuelana;
- Espírito inovador, pesquisador, criativo e capaz de transformar a realidade, empregando seus saberes para adaptar-se a diferentes situações de forma assertiva;
- Conhecimento do desenvolvimento da criança, para potencializar suas aprendizagens e, a partir de sua história e contexto, ir construindo o perfil da criança venezuelana;
- Alto grau de sensibilidade perante as situações da vida, gerando propostas que possam dar soluções e respostas aos problemas que se apresentam;
- Habilidade para trabalhar com as crianças, atendendo-as com afetividade;
- Conhecimento do ambiente de aprendizagem onde atua, influenciado por outros, em permanente interdependência;
- Pensamentos, atitudes, aptidões, crenças e apreciações objetivas, para exercer influência positiva sobre as situações da vida que possam ser transformadas¹¹⁰.

O ingresso na carreira docente se dá mediante avaliação integral de mérito acadêmico e desempenho ético, social e educacional (art. 40 da Lei Orgânica da Educação).

109. VENEZUELA. MED, 2005, p. 18.

110. Idem.

Remuneração

A lei garante estabilidade no exercício das funções profissionais, direito de permanência nos cargos que ocupam com a hierarquia, a categoria, a remuneração e os benéficos socioeconômicos auferidos. A aposentadoria se dá após trinta e cinco anos de exercício docente, com salário integral.

O principal empregador dos professores é o Ministério do Poder Popular para a Educação. Em consequência, o salário nacional acaba sendo parâmetro para a remuneração dos professores das escolas estaduais e municipais, como também do setor privado. Este tem, ainda, como referência, a Convenção Coletiva, que estabelece acordos.

9

Fontes dos recursos financeiros para a educação infantil

Argentina

O Estado garante o financiamento do Sistema Educacional Nacional. A Lei nº 26.075 estabelece metas de financiamento. Esse financiamento deve ser combinado e concorrente entre o Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires.

A lei de educação nacional determina que a soma dos recursos nacionais, das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires dedicados exclusivamente à educação alcancem o equivalente a 6% do Produto Interno Bruto (art. 9º). A Lei de Financiamento Educacional, de 2005, estabelece a fórmula pela qual se chega ao montante que a União e cada província mais a Cidade Autônoma de Buenos Aires devem aportar para se cumprir anualmente essa meta (obrigatória desde 2010). A previsão é de que o Estado Nacional contribua com 30% e os demais entes com 70%. Observe-se que o Estado Nacional assume o financiamento das universidades nacionais, parte do ensino científico-tecnológico e alguns programas de educação básica.

Dada a forma representativa, republicana e federal do Estado Argentino, a responsabilidade principal da oferta da educação básica está na mão das províncias (a da educação superior, na mão do governo nacional). Assim, os governos provinciais são responsáveis por organizar, financiar e supervisionar o quadro de recursos humanos, a construção e a reforma, a manutenção e o equipamento dos estabelecimentos educacionais. Em outras palavras, é da competência provincial o financiamento da escola pública ou estatal, que é gratuita, e a transferência de recursos para escolas públicas de gestão privada, como subsídio para o pagamento parcial ou total dos seus quadros docentes.

As províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires financiam a oferta educacional por meio de recursos provenientes de impostos arrecadados em seu território (impostos provinciais) e da parte que lhes cabe dos impostos arrecadados pelo Estado Nacional.

Brasil

Historicamente, a educação infantil no Brasil foi refém da escassez de recursos financeiros da educação e da não prioridade frente ao ensino fundamental obrigatório e ao ensino médio progressivamente obrigatório¹¹¹. Seu financiamento dependia basicamente de verbas alocadas em programas e projetos e em destinações específicas, tanto pela União, quanto pelos estados e municípios. A partir de 1988 – com os dispositivos da Constituição Federal sobre competências dos entes federados na educação – e, mais acentuadamente, a partir de 1996, por força da LDB, que especificou tais competências, os municípios passaram a assumir com mais empenho o atendimento da demanda. Eles passaram a ser obrigados a aplicar 100% dos recursos provenientes de impostos, inclusive transferências, no ensino fundamental e na educação infantil¹¹². O impacto foi, em parte, atenuado pela rápida retirada dos estados dessa área, em função de maior investimento no ensino médio e no ensino fundamental, onde lhes correspondia atuar com prioridade.

Um grande salto na viabilidade prática da educação infantil no país como direito de todas as crianças foi dado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), em 2007, com vigência até 2020. Ele foi instituído por Emenda à Constituição nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007¹¹³ com três objetivos de crucial relevância: a) dar efetiva unidade e aplicação prática, via financiamento, ao conceito de *educação básica* enquanto constituída de três etapas: infantil, fundamental e média;

111. Art. 208, I, da Constituição Federal de 1988. Esse artigo foi modificado em 2009, pela EC nº 59, que tornou a educação básica obrigatória dos quatro até aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2009).

112. O art. 212 da Constituição Federal determina que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. A LDB, nos artigos 70 e 71, relaciona o que pode ser compreendido como manutenção e desenvolvimento do ensino e o que, mesmo relacionado à escola ou à educação, não pode ser pago segundo esse conceito.

113. EC no 53 (BRASIL, 2006); Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007).

b) estabelecer um patamar mínimo nacional de financiamento da educação básica por aluno-ano em cada uma dessas etapas; e c) equalizar as condições de qualidade da educação básica dentro do mesmo Estado, entre as redes municipais e a rede estadual de ensino.

O FUNDEB é, dessa forma, uma engenharia de recursos financeiros que garante o mesmo valor por matrícula – na correspondente etapa e modalidade de educação básica, dentro de um mesmo Estado – em qualquer estabelecimento de ensino público. Embora se chame Fundo Nacional, existem 26 fundos estaduais e um distrital. Cada um deles é formado por 20% dos respectivos recursos provenientes de impostos federais e estaduais – em outras palavras, por 80% do percentual de impostos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino. O percentual dos impostos arrecadados pelos municípios, também vinculados à educação infantil e ao ensino fundamental, não entra no Fundo, mas isso não os exime de aplicá-lo nessas duas etapas da educação. A União aporta anualmente um valor equivalente a, no mínimo, 10% da soma total de todos os Fundos. A parcela da União se destina a complementar os Fundos cuja partilha dos recursos por matrícula não alcança o valor mínimo nacional.

Quatro efeitos do FUNDEB sobre a educação infantil merecem ser observados:

- a) A creche e a pré-escola adquirem *status* efetivo na educação básica, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio, deixando para trás a inferioridade histórica que sofrera frente a eles;
- b) Os professores de educação infantil fazem parte da categoria “magistério da educação básica”, tendo direito ao piso nacional profissional da mesma forma que seus colegas do ensino fundamental e médio. Rompe-se, desta maneira, o tradicional desprestígio social e a inferioridade financeira em relação aos outros professores;
- c) A expansão do atendimento é incentivada: como os recursos para as redes de ensino são calculados multiplicando-se o valor aluno-ano de cada etapa e modalidade de educação básica pelo número de matrículas, ou seja, de crianças atendidas, a rede de ensino que tem mais matrículas recebe mais recursos. A iniciativa de um município em expandir o atendimento gera consequentemente um aumento de recursos recebidos do Fundo estadual;
- d) Ao longo do tempo, a educação infantil vai angariar um volume crescente de recursos, por duas razões: i) a adoção do critério do custo real para

definir o fator de ponderação que fornece o valor aluno-ano de cada etapa e modalidade da educação básica¹¹⁴ e ii) a creche é o segmento que mais tende a crescer por força da pressão social da demanda e da meta do Plano Nacional de Educação, de atendimento de 50%, no mínimo, da população na faixa etária de até três anos¹¹⁵. O déficit atual, em relação a essa meta, é de aproximadamente 3 milhões de matrículas.

Com o FUNDEB, a educação infantil adquiriu paridade financeira com o ensino fundamental e o ensino médio, conquistando um lugar no orçamento público jamais tido e aceito na história da educação brasileira. Mesmo assim, lhe faltam recursos para atender a toda a demanda e melhorar a qualidade. A meta do Plano Nacional de Educação 2013-2020 de investir em educação o equivalente a 10% do PIB e a determinação legal de aplicação de 100% dos royalties do petróleo e gás auferidos com as novas concessões de exploração e 50% dos rendimentos do Fundo Social do Pré-Sal¹¹⁶ são a grande expectativa presente de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças.

Além do FUNDEB, outros programas bastante expressivos dos governos federal, estaduais, distrital e municipais alocam recursos na educação infantil. Entre os federais, estão:

a) *alimentação escolar*¹¹⁷: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) transfere recursos por aluno matriculado nas redes municipais e nas escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. O valor por criança na creche é o dobro do transferido para a criança da pré-escola, que por sua vez recebe 66% mais do que o aluno do ensino fundamental;

114. A Lei nº 11.494, art. 13, I determina que as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino levem em consideração a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

115. A pré-escola já atende a cerca de 80% das crianças de 4 e 5 anos. Faltam 20% para alcançar a meta de universalização, tornada obrigatória pela Emenda Constitucional no 59/2009, em torno de 1,8 milhões de crianças, até 2016. Um número ao redor de 2 milhões de jovens ainda está por entrar no ensino médio, também tornado obrigatório na faixa de 15 a 17 anos de idade. Mais informações na publicação “Censo escolar da educação básica, 2011: resumo técnico” (INEP, 2011).

116. Ver a Lei no 12.734, de 2012 e a Medida Provisória de 30 de novembro de 2012 (se aprovada é convertida em lei) que faz a destinação dos percentuais à educação.

117. O Programa foi criado em 1955 e vem sendo progressivamente aperfeiçoado, tendo passado da distribuição centralizada de alimentos à transferência de recursos para as secretarias de educação dos estados e municípios, que fazem as compras localmente, com a determinação de que 30% do valor transferido deve ser destinado à compra direta de produtos do Programa Federal de Agricultura Familiar.

- b) *livros e material pedagógico*: por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), a cada dois anos são distribuídos acervos de livros de literatura infantil. A partir de 2013, os professores de educação infantil passarão a receber livros e revistas especializadas. Em 2012, o programa recebeu um importante complemento: a compra e distribuição de brinquedos;
- c) *transporte escolar*: as crianças da zona rural são transportadas por veículos adquiridos pelo Programa Caminho da Escola;
- d) *recursos financeiros para as escolas de educação infantil*: transferidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Criado em 1995, para atender as escolas de ensino fundamental, foi ampliado em 2009, abrangendo também a educação infantil da rede pública e estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos¹¹⁸;
- e) *construção e equipamento de creches e pré-escolas*: o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), criado em 2007, tem meta de construir e equipar, até 2014, 6 mil novos estabelecimentos, para ampliar, no conjunto, as matrículas em aproximadamente 720 mil crianças de até 5 anos;
- f) *saúde na escola*: desde 2012, o programa foi ampliado para abranger a educação infantil. As ações do Programa Brasil Carinhoso¹¹⁹ no setor de educação infantil são: garantia de atendimento das crianças das famílias situadas na faixa da extrema pobreza, com repasse de 50% a mais por matrícula do valor aluno-ano fixado anualmente pelo FUNDEB; antecipação desses valores para atender as crianças a partir do momento em que as matrículas são efetuadas; aumento, em 66%, do valor por criança-dia para a alimentação escolar (esse acréscimo foi estendido à alimentação escolar de todas as crianças da rede pública e conveniada). Na área da saúde, está sendo feita a suplementação de sulfato ferroso e vitamina A e a distribuição gratuita de medicamentos para asma.

118. Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009).

119. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/brasilemmiseria/brasil-carinhoso>>.

Paraguai

O orçamento global da educação é formado pelas seguintes fontes: recursos do Tesouro Nacional (alocados ao Ministério da Educação, a outros ministérios e às secretarias de educação das províncias), empréstimos externos e contribuições das famílias (matrículas, mensalidades, materiais didáticos, nas escolas públicas e privadas subvencionadas). Os recursos destinados à educação, no Orçamento Geral da Nação, devem ser no mínimo 25% do total destinado à Administração Central (art. 85).

Os recursos para a educação geral e, portanto, também para a infantil, constam do Orçamento nacional e devem visar ao atendimento do dever do Estado para com a educação de todos os habitantes da República (arts. 2º e 6º da Lei nº 1.264). Os recursos são alocados ao Ministério de Educação e Cultura. Os orçamentos para os departamentos são feitos em coordenação com os governos locais.

Uruguai

O Estado fornece os recursos financeiros para os centros educacionais cumprirem suas funções. Os fundos são orçamentários e se destinam à manutenção do espaço, realização das atividades e projetos culturais e sociais (Lei nº 18.437, art. 41).

A Lei do Orçamento Nacional aloca os recursos para a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) garantir a educação nos diversos níveis e modalidades educacionais a todos os habitantes do país, assegurando seu ingresso, permanência e conclusão do curso. O projeto de orçamento é feito num processo de elaboração que atenda as diversas propostas dos Conselhos de Educação (arts. 53 e 59). A educação infantil está no âmbito do Conselho da Educação Inicial e Primária (CEIP), que elabora a proposta desse nível, contemplando os salários, os gastos e os investimentos da educação inicial e primária, e a apresenta à ANEP.

As instituições que estão sob a gestão do INAU têm seus gastos previstos no orçamento destinado a esse organismo. Os centros supervisionados pelo MEC recebem apoio desse organismo para a formação dos educadores e de bibliotecas para a primeira infância.

Venezuela

A Constituição Federal determina, em seu artigo 103, que o Estado realize um investimento prioritário para a educação e, no artigo 167, cria o *Situado constitucional*. O *Situado* é um montante equivalente ao máximo de 20% do total das receitas ordinárias estimadas anualmente pelo Fisco Nacional, o qual é distribuído entre os estados e o Distrito Capital da seguinte forma: 30% em partes iguais e 70% na proporção da população de cada um. Além desse valor, as receitas de impostos também destinam um percentual para a educação.

O artigo 50 da Lei Orgânica de Educação determina um investimento financeiro prioritário de crescimento progressivo anual para a educação. Esse investimento é orientado para a construção, ampliação, reforma e manutenção dos estabelecimentos educacionais, para equipamentos, materiais, serviços, programas telemáticos e outras necessidades derivadas das inovações culturais e educacionais. Nos serviços escolares estão incluídos os programas de saúde integral, esporte, recreação e cultura do sistema de ensino.

10

Avaliação

Argentina

O desenvolvimento e a implementação da política de informação e avaliação do sistema educacional argentino é da competência do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, em articulação com o Conselho Federal de Educação. Essa avaliação deve ser contínua e periódica, visando à tomada de decisões para a melhoria da qualidade da educação, a justiça social na alocação de recursos, bem como na sua transparência e na participação social.

Os princípios gerais que regem a informação e avaliação da educação se aplicam, também, com os devidos ajustes, à educação infantil. Por isso, são expostos a seguir, tais como figuram na *Ley de Educación Nacional*.

Segundo essa lei, os objetos da informação e da avaliação são: a) as variáveis de funcionamento do sistema, tais como cobertura, repetição, deserção, número de egressos, promoção, sobreidade, origem socioeconômica, investimentos e custos; b) os processos e resultados de aprendizagem; c) os projetos e programas educacionais; d) a formação e as práticas docentes; e) os diretores e supervisores; f) as unidades escolares ou estabelecimentos de educação; g) os contextos socioculturais da aprendizagem; e h) os próprios métodos de avaliação (art. 95).

A política de informação e avaliação tem sua “sede” ou fonte primeira no Conselho Federal de Educação. As jurisdições participam do desenvolvimento e implementação do sistema, verificando a concordância com as necessidades de sua própria comunidade na busca da igualdade educacional e da melhoria da qualidade. Elas também devem apoiar e facilitar a autoavaliação das unidades educacionais com a participação dos docentes e outros integrantes da comunidade educacional (art. 96).

A difusão dos resultados das avaliações deve resguardar a identidade dos alunos, dos docentes e das instituições educacionais, para evitar qualquer forma de estigmatização que a avaliação ou a comparação possa gerar (art. 97).

O Conselho Nacional da Qualidade da Educação é o órgão de assessoramento especializado do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia para propor critérios e modalidades dos processos de avaliação adotados pelo Sistema Nacional de Educação, acompanhar os processos avaliativos, e apresentar propostas e estudos que visem a melhorar a qualidade da educação. O Governo Nacional deve enviar, todo ano, ao Congresso Nacional, um relatório sobre a avaliação da educação, com as ações postas em prática e programadas para alcançar os objetivos da educação nacional.

Brasil

A avaliação das crianças na educação infantil, segundo a LDB, é feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (art. 31). O encaminhamento prático desse princípio é dado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que assim orientam:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

A não retenção das crianças na Educação Infantil¹²⁰.

120.BRASIL. MEC. CNE/CEB, 2009.

Com a participação de instituições representativas da área, o Ministério da Educação produziu vários documentos sobre avaliação, ou que servem de referência para avaliar a educação infantil, uns voltados aos seus aspectos externos, isto é, às condições de oferta; outros, para seus aspectos internos, ou do processo pedagógico em si, como autoavaliação individual das instituições educacionais¹²¹. Em dezembro de 2011, criou um Grupo de Trabalho para apresentar sugestões e recomendações sobre a avaliação da educação infantil. O documento final foi entregue ao MEC em setembro de 2012.

O projeto de lei que visa aprovar o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio contém uma estratégia, na Meta de Educação Infantil, que expressa o entendimento do meio especializado da educação infantil sobre a avaliação que cabe fazer, em âmbito nacional, neste momento da trajetória política e pedagógica dessa etapa da educação básica: são as condições de oferta (infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade). A razão dessa opção é que a qualidade da oferta é que dá condições de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Avaliar conhecimentos, habilidades ou competências das crianças, se grande parte delas está submetida a processos pedagógicos precários, equivaleria a cobrar resultados antes de lhes oferecer os meios de alcançá-los. Além do mais, tenderia a induzir comparações, “ranqueamento” e estigmatizações. Avaliações do desenvolvimento, da aprendizagem ou do alcance de objetivos curriculares, no entanto, existem de forma plural e diversificada entre os diferentes sistemas municipais e, sobretudo, em escolas privadas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil indicam os seguintes aspectos a serem avaliados sob a ótica da qualidade: a) as políticas para a educação infantil; b) as propostas pedagógicas das instituições educacionais; c) a relação estabelecida com as famílias; d) a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais; e e) a infraestrutura das instituições.

Para as instituições educacionais se autoavaliarem, o MEC produziu os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil¹²², que orientam a tomada de consciência do coletivo escolar, das famílias e de lideranças da comunidade sobre como está o desempenho do centro de educação infantil nas seguintes

121. BRASIL. MEC/SEB, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b, 2009a.

122. BRASIL. MEC/SEB, 2008.

dimensões: a) planejamento institucional; b) multiplicidade de experiências e linguagens; c) interações; d) promoção da saúde; e) espaços, materiais e mobiliário; f) formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Esse instrumento foi construído num processo participativo do qual fizeram parte várias instituições públicas, organizações não governamentais representativas do segmento da educação infantil, especialistas, professores e pesquisadores.

Um documento não normativo, mas de orientação pedagógica aos professores “Referencial curricular nacional da educação infantil”¹²³ – explica como deve ser entendida e aplicada a avaliação:

[...] é um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças.

Ele sugere o uso de dois instrumentos para fazer essa avaliação: a observação e o registro. E recomenda que as crianças sejam ouvidas sobre suas dificuldades e conquistas.

O órgão nacional com a atribuição de realizar a avaliação da educação no país é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Paraguai

As crianças devem ser observadas na sua totalidade, respeitando o processo individual de cada menino e cada menina, seus interesses e capacidades. Educadores e pais devem conversar sobre as observações e buscar o mais completo entendimento do desenvolvimento infantil. Os pais sempre devem ser comunicados sobre resultados não alcançados ou ações não realizadas.

Avaliação das crianças menores (0 a 3 anos), tanto do sistema formal quanto do não formal: uma avaliação inicial completa que permita identificar ou

123. BRASIL. MEC\SEB, 1998a.

descartar deficiências ou dificuldades diversas, como socioafetivas, nervosas, de visão e audição, parasitoses, anemia e outros. Os centros infantis que não dispuserem de profissionais para essa avaliação, deverão solicitar apoio do Hospital Materno-Infantil ou de pessoal médico (pediatria, oftalmologia, ortopedia) e de psicologia do Distrito.

Os estândares de crescimento e desenvolvimento nesta etapa estão anotados no Programa para o Maternal¹²⁴ e na Caderneta de Saúde da Criança¹²⁵. Eles se referem à criança global, visando medir a conquista de níveis mais complexos. Deve ser respeitado o processo individual de cada criança.

A avaliação das crianças de 3 a 6 anos é feita com base em dois documentos oficiais: a) o *Programa para Jardín y Preescolar*, elaborado pelo Ministério da Educação em 2004, que contém os objetivos de resultados para a segunda etapa da educação inicial (3 a 6 anos) que, por sua vez, explicitam os estândares de crescimento e desenvolvimento; e b) as orientações para a avaliação do processo de aprendizagem na educação inicial¹²⁶. O Regulamento da Educação Infantil e Inicial também contém “âmbitos de experiências e objetivos a serem alcançados” e os “requisitos básicos” que os estabelecimentos devem cumprir para o bom atendimento das crianças, relativos a higiene, segurança, nutrição, saúde e bem-estar da criança, por meio do cuidado personalizado, afetuoso e da possibilidade de referência imediata ao profissional competente nos casos em que se detectem sintomas de enfermidade ou qualquer situação que possa afetar a criança.

Essas atividades devem estar a cargo de pessoas competentes, ser realizadas periodicamente, em relação com as condições socioafetivas, físicas, de higiene e de segurança, de maneira a garantir o bem estar durante a permanência e o movimento das crianças nas instalações e evitar a exposição a riscos de acidentes, a intoxicações e a contaminação ambiental¹²⁷.

Existe recomendação, também, de implementação de programas de prevenção de dificuldades de aprendizagem, de sistemas de avaliação para detecção precoce de condições intelectuais superiores, inferiores e deficiências sensoriais, para adotar medidas oportunas e adequadas para cada caso.

124.PARAGUAY. MEC, 2006b.

125.PARAGUAY. MSPBS, 2005.

126.PARAGUAY. MEC, 2004.

127.Essas disposições constam do Regulamento de Educação Inicial e Pré-escolar, dezembro de 2006 (PARAGUAY. MEC, 2006c).

Foi feito um estudo nacional para medir a qualidade dos ambientes educacionais (pré-escolar e familiar) e sua incidência no desenvolvimento infantil, com o objetivo de estimar o impacto e a efetividade da educação pré-escolar no país¹²⁸.

Uruguai

A avaliação da educação nos níveis inicial (3 a 5 anos), primário e médio, no Uruguai, é atribuída, pela Lei Geral de Educação (nº 18.437, de 2008), ao *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, que tem personalidade jurídica de direito público não estatal. Compete-lhe, ademais, propor critérios e modalidades nos processos avaliativos do Sistema Nacional de Educação (arts. 113 e 115). A lei determina que a divulgação dos resultados da avaliação resguarde a identidade dos alunos (crianças e jovens), dos professores e da instituição educacional, para evitar qualquer forma de discriminação e estigmatização. Essas atribuições encontram-se, ainda, em processo de implementação.

Para avaliar a qualidade da educação inicial, o Instituto deve seguir os seguintes critérios:

- coerência entre o currículo e recursos educacionais, com as orientações, os princípios e os fins da educação estabelecidos pela lei geral de educação;
- a qualidade da formação e o desenvolvimento profissional dos professores;
- a adequação dos processos educativos desse nível (inicial) às características, necessidades e interesses das crianças e sua pertinência em relação aos eixos transversais do Sistema Nacional de Educação;
- a eficiência da administração dos recursos humanos e materiais disponíveis;
- as condições da construção, os equipamentos e a manutenção dos centros educacionais.

O Uruguai define, também, uma área interna de avaliação: o processo educacional, tanto na ação mediadora do professor quanto na manifestação dos resultados ou no comportamento da criança. Requer-se do professor o uso da ferramenta da observação, que lhe permite compreender as necessidades das crianças para dar respostas que tenham significado para elas,

128. Perfil nacional preparado para el “Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007” (UNESCO, 2007a, 2007b).

que atendam aos seus interesses. A observação é um processo e não um fato isolado e pontual: em situações naturais, esporádicas ou longitudinais, individual ou no grupo, com ou sem a participação da criança. O ideal é a combinação dessas diferentes formas, para ampliar a informação.

O Desenho Curricular Básico para crianças de 0 a 36 meses assegura ao professor que a observação lhe permita:

- individualizar: aproximar-se da criança, de seus ritmos, necessidades, características pessoais, separando-a da generalidade e da uniformidade;
- acompanhar o processo de desenvolvimento como uma evolução;
- respeitar a criança: a observação que recolhe informações adequadas de cada criança permite atendê-la melhor, respeitando sua individualidade;
- selecionar as estratégias de abordagem coerentes com as de aprendizagem de cada criança, diversificando as atividades, quer no conteúdo quer na metodologia;
- acompanhar o processo de aprendizagem com um olhar atento à diversidade no contexto do grupo.

A observação é a técnica por excelência para avaliar esta faixa etária. Ela precisa estar acompanhada de registros que possam ser organizados ou sistematizados.

A avaliação das crianças de 3 a 5 anos é feita pelo Serviço de Inspeção Nacional, segundo as orientações emanadas do Conselho de Educação Inicial e Primária. A ANEP implementou o sistema denominado Monitor Educativo, que procura apresentar elementos que facilitem o acesso de diferentes atores à informação sistematizada sobre a educação pública no país. Desenvolve um sistema de consulta pela internet, com acesso por diferentes níveis de usuários a informações agregadas sobre a evolução de alguns indicadores do sistema a partir de 2002. É possível conhecer dados de cada *jardín de infantes* e escolas públicas, fazer consultas individualizadas e específicas.

Venezuela

Segundo a Lei Orgânica da Educação (art. 44), a avaliação faz parte do processo educativo e deve ser: a) democrática; b) participativa; c) contínua; d) integral; e) cooperativa; f) sistemática; g) quali-quantitativa; h) diagnóstica; i) flexível; j) formativa; e k) cumulativa.

Deve registrar a aprendizagem e o processo de apropriação de conhecimentos, respeitando os fatores sócio-históricos e as diferenças individuais e incluir a avaliação de desempenho do educador, bem como todos os elementos que compõem o processo de educação infantil.

As normas e os procedimentos que a regem são fixadas pela Lei da Educação Básica, bem como pelo Currículo Nacional Bolivariano.

A avaliação institucional é feita pelo mesmo órgão, por meio de suas instâncias nacionais, regionais, municipais e locais, nas instituições, centros e serviços educacionais (art. 45).

Ao aplicar essas determinações da avaliação da educação básica ao nível da educação infantil, o Desenho Curricular determina que no maternal e na pré-escola se utilizará da observação direta das crianças em situações de aprendizagem, espontânea ou planejada, tomando em consideração a interação delas com os materiais, com seus pares e com os adultos. As técnicas e instrumentos a serem utilizados são:

- a) Observação do desenvolvimento e das aprendizagens;
- b) Entrevista com a família ou outros adultos responsáveis;
- c) Registros descritivos e de ocorrências;
- d) Listas de verificação, utilizando a Tabela de Indicadores de Aprendizagens;
- e) Diários: anotação de acontecimentos importantes na escola e em casa, vacinas, imunizações, peso e altura, controle de esfínteres, alimentação, descanso e informações mensais sobre o desenvolvimento e as aprendizagens. Há espaço para mensagens à família ou desta à escola;
- f) Ficha de matrícula: dados de identificação, endereços, informações socioeconômicas;
- g) Ficha cumulativa: síntese de todas as informações sobre a criança: dados anamnésicos ou história de vida, socioeconômicos, resumo trimestral dos registros descritivos dos progressos no desenvolvimento e aprendizagem durante o ano. Essa ficha é passada ao professor do 1º ano da educação primária;
- h) Boletim informativo: instrumento para dar a conhecer aos pais ou responsáveis os progressos alcançados pela criança. No maternal, o boletim é mensal; na pré-escola, trimestral.

E acrescenta: a observação do desenvolvimento e das aprendizagens implica olhar e escutar com o máximo de atenção e com um propósito claramente definido. Uma observação adequada requer as seguintes condições: a) que se

planeje o que se vai observar, determinando o instrumento que será utilizado em cada situação; b) que possa ser comprovada; e c) que as condutas sejam registradas com exatidão, evitando pré-julgamentos e preconceitos com relação ao que se observa.

11

Síntese dos pontos comuns

1. Prestígio da educação infantil

Nos países do Mercosul, a educação infantil entrou no discurso das autoridades governamentais, de políticos, legisladores, professores universitários, pesquisadores, profissionais da imprensa. É tema do cotidiano da administração pública. Tanto no discurso como na prática administrativa, ela está revestida de relevância e urgência. Foi integrada à educação pública como dever do Estado. Sendo reconhecida como primeira etapa do processo educacional da pessoa, tende a ganhar cada vez mais respeito e atenção.

2. Direito da criança

A educação infantil alcançou o *status* de direito da criança a partir do nascimento. Esse *status* não lhe foi dado apenas pela ratificação da Convenção dos Direitos da Criança; mas por vir estampada na Constituição dos países e em sua lei orgânica da educação. Os debates no espaço público e democrático do Poder Legislativo fizeram amadurecer na consciência social e no quadro jurídico a compreensão do porquê a educação a partir do nascimento é um direito de toda criança.

3. Dever do Estado, da família e da sociedade

É reconhecida e afirmada como dever da família, da sociedade e do Estado, sendo que ao Estado compete definir e implementar as formas pelas quais esse direito é atendido.

4. Primeira etapa da educação básica

A educação infantil integra a educação básica, como sua primeira etapa, sendo, portanto, lógico e essencial começar a trajetória educacional nessa etapa. Há diferenças entre os países sobre a idade de início em que ela passa a integrar a educação básica escolar: a partir do nascimento, do 4º ou do 6º mês (quando termina o período da licença-maternidade) ou de 3 anos de idade.

5. Está situada no setor de educação

O setor de educação é o responsável pelo atendimento educacional de toda a faixa etária 0 a 6 anos ou de parte dela (3 a 5 anos ou 4-5 anos). No caso de a oferta de serviços educacionais ser feita por outro setor, por um conjunto de setores (ministérios ou secretarias estaduais, departamentais, provinciais ou municipais) ou por organizações da sociedade civil, o setor de educação (Ministério da Educação) tem a competência de fixar diretrizes e normas e supervisionar a qualidade do atendimento. Um país tem uma entidade autônoma para administrar a educação pública, mas o faz compartilhando essa competência com o MEC. No caso dos países com sistema político-administrativo federativo, predomina o caso de a supervisão ser da competência da secretaria municipal de educação. A distinção está com um país, em que o governo federal exerce essa função, em decorrência da concepção constitucional de Estado Docente.

6. A identidade da educação infantil

É generalizado e consistente o empenho em clarificar e defender a identidade da educação infantil. Essa identidade está posta na relação entre o “valor em si mesma” e seu movimento para a etapa seguinte da educação básica. O fortalecimento de sua identidade, com a especificidade pedagógica que lhe é própria, implica: a) adoção de princípios e objetivos específicos; b) experiências de aprendizagem e metodologia condizentes com as características físicas e psicológicas da idade das crianças; c) espaços e tempos adequados; d) mediação de professores formados em nível superior com especialização ou habilitação para essa etapa da educação; e) relações com

as famílias. Ela está sustentada, também, sobre a concepção de criança(s) e infância(s) na diversidade, pluriculturalidade, etnicidade e sobre o conceito de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

7. Tende à universalização

A educação infantil vem se expandindo em todos os territórios nacionais, para toda a população na faixa etária correspondente, e tem meta de universalização nas idades mais próximas do ensino fundamental ou primário.

8. Maior atenção e interesse às idades mais altas

A faixa etária do jardim da infância ou pré-escola (4 e 5 anos, ou 3, 4 e 5 anos) é largamente mais atendida, aproximando-se da universalização, enquanto a faixa de 0 a 3 anos (*creche, jardín maternal...*) tem percentuais de atendimento muito inferior à demanda manifesta e às metas dos sistemas de ensino. À medida que se avança para a universalização do atendimento às crianças de 6, 5 e 4 anos, em parte forçada pela obrigatoriedade, os sistemas de ensino carregam esforço para ampliar o atendimento às faixas de 0 a 3 anos.

9. Obrigatoriedade para as crianças de 5 e 4 anos

A frequência à pré-escola ou jardim de infância vem sendo declarada obrigatória para as idades mais próximas do ensino fundamental ou primário. Aos cinco anos é obrigatória em todos os países do Bloco; aos quatro o é no Brasil e no Uruguai. A obrigatoriedade à educação infantil para as faixas etárias de 4 e 5 anos tem conduzido o setor público a dar mais atenção a elas, acarretado menor prestígio e menos recursos para a faixa de 0 a 3 anos.

10. Intersetorialidade e multidimensionalidade do atendimento

Em ambientes de vulnerabilidade (famílias vivendo em situação de miséria ou precariedade socioeconômica, mães adolescentes, pais dependentes químicos ou de álcool, em situação de rua, crianças vítimas de violência doméstica, trabalhadoras noturnas, estudantes noturnas etc.), os governos

têm procurado agregar serviços complementares à educação infantil. Outros setores – saúde, assistência social, justiça, segurança pública, cultura, esporte etc. – têm papel importante e são convocados ou se integram no planejamento conjunto e implementação de planos integrais e ações articuladas.

11. Focalização para setores de vulnerabilidade

Os governos centrais (nacional ou federal) e também governos locais têm um olhar voltado para as crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, em situação de pobreza, para lhes assegurar melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem, com vista à sua inclusão social e educacional. Há expectativas declaradas de que a intervenção na primeira infância, com programas de atenção integral, seja um instrumento para quebrar o círculo da pobreza. Programas com espectro amplo de objetivos (envolvendo educação infantil, saúde, alimentação, apoio psicossocial e econômico às famílias) são criados com foco nas populações mais vulneráveis.

12. Tempos e horários de atendimento

A oferta da educação infantil se dá em tempo integral ou parcial, em período diurno, em estabelecimentos próprios.

13. Busca da qualidade

Existem parâmetros e indicadores de qualidade específicos para a educação infantil, mesmo quando a avaliação está sob a diretriz ou gestão do mesmo órgão central encarregado da avaliação da educação básica ou de parte dela. Tais parâmetros e indicadores se referem aos elementos que compõem a oferta da educação infantil – espaços físicos, mobiliário, equipamento, materiais pedagógicos, o currículo ou a proposta pedagógica, as atividades, as relações, a formação e atuação dos professores, a articulação com as famílias e a comunidade. Mas há, também, interesse em avaliar a qualidade pelos resultados da experiência educativa das crianças, em termos de aprendizagens e progresso no desenvolvimento.

14. Centralidade do brincar

A ludicidade é a característica definidora da metodologia. O brincar é posto como a atividade essencial e típica da educação infantil. Ele integra o desenvolvimento físico, o social, o afetivo, o cognitivo e as “múltiplas linguagens infantis” num conjunto que os currículos procuram tornar indissociável.

15. Áreas de abrangência do desenvolvimento na educação infantil

Os objetivos da educação infantil são definidos em âmbito nacional, na lei orgânica de educação e nos currículos, e apontam para o desenvolvimento integral e harmônico da criança, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. No entanto, cresce a pressão pelo ensino de conteúdos de aprendizagem, pela formalização dos tempos e espaços escolares, pela antecipação da escolarização formal. A esse movimento opõe-se a defesa dos tempos, ritmos e processos de educação infantil propostos pelos criadores da pedagogia da infância. A primeira posição conta com o interesse de grande parte das famílias e de um segmento da iniciativa privada; a outra tem a seu lado as leis, especialistas em educação infantil, professores e gestores educacionais públicos.

16. Currículo, propostas pedagógicas e diretrizes curriculares

Os estabelecimentos de educação infantil contam com um currículo nacional ou devem elaborar suas respectivas propostas pedagógicas com base em diretrizes curriculares nacionais.

17. A criança, centro do processo pedagógico

No âmbito da pedagogia da infância, todos os países do Mercosul põem a criança como centro do processo educacional, dizendo que ela deve ser acolhida e valorizada tal como é, na sua identidade e subjetividade e na sua dimensão de sujeito ecológico-social.

18. A diversidade acolhida e valorizada

A diversidade, que caracteriza o conjunto da infância – ou melhor, das infâncias –, é vista como riqueza social. Os sistemas de ensino recomendam que a diversidade seja respeitada como princípio orientador das relações intersubjetivas bem como da programação das atividades pedagógicas.

19. Educação infantil inclusiva

Todos os sistemas de ensino adotam o princípio da inclusão, acolhendo as crianças com deficiência e as que manifestam superdotação nos estabelecimentos de educação infantil comum. Há poucas referências na legislação e nos planos de governo para a educação infantil sobre a adequação dos espaços físicos ao *desenho universal* e sobre a formação dos professores para atender às necessidades especiais das crianças com deficiência e aquelas com superdotação.

A legislação dos direitos da criança e do adolescente e a específica da educação infantil dos cinco países do Bloco se referem à educação das crianças indígenas, traçam algumas diretrizes e encaminham para uma legislação específica.

20. Articulação com a família

Todos os países reconhecem, em sua legislação, o papel da família na educação e cuidado da criança pequena, e determinam a articulação entre os estabelecimentos educacionais e aquela instituição, mas são escassos e pontuais os relatos de uma efetiva e contínua comunicação, participação e complementação de seus respectivos processos pedagógicos.

21. Os profissionais da educação infantil

O profissional da educação infantil é o professor, formado em nível superior, de graduação plena. A licenciatura é exigida em quatro países, enquanto no outro é requerida formação superior com especialização. Três países admitem a contratação de profissionais com formação menor, quando não há formados em nível superior. Ao lado do professor, há auxiliares ou

técnicos que dividem as tarefas. Há programas de atendimento considerados de educação infantil comunitários, ou dirigidos por associações comunitárias, filantrópicas ou confessionais que contam com voluntários ou profissionais com formação de nível médio.

Embora tenha havido avanços na definição da carreira do magistério e na remuneração, atuar na educação infantil ainda está sujeito a baixos salários e convivência com não profissionais atuando em funções nitidamente educacionais. A identidade do professor de educação infantil vem se delineando com mais precisão, mas não alcançou, até o momento, um perfil aceito e praticado por todos os sistemas de ensino.

22. Recursos financeiros

Os países estão canalizando esforços para aumentar as verbas para a educação, procurando colocar na Constituição ou na legislação infraconstitucional um percentual mínimo da arrecadação de impostos ou do produto interno bruto. Mas nada é dito, ainda, sobre a fatia que a educação infantil deveria usufruir dos montantes globais. Esta primeira etapa é, sob o ponto de vista orçamentário, a mais frágil no conjunto da educação, apesar de estar sendo reconhecida como a base do processo educacional.

A insuficiência de recursos para atender a demanda ou as metas da educação infantil é comum a todos os países, ainda mais para garantir a qualidade preconizada nos projetos ou parâmetros de qualidade. A obrigatoriedade da frequência com cinco e com quatro anos direcionou a atenção prioritária dos sistemas de ensino para essas idades, visando à sua universalização, o que trouxe, como consequência, menos atenção e menos recursos para a educação do nascimento ou a partir de 45 dias até os 3 anos de idade. Dois países estabelecem, em lei, um percentual mínimo do PIB para a educação, com o que a educação infantil também se beneficia.

Bibliografía

ANDERSON, Edward; HAGUE, Sarah. *The impact of investing in children: assessing the cross-country econometric evidence*. London, UK: Overseas Development Institute, Save the Children, Jun. 2007. (Working paper, 280).

APPLE, M. W. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, 1996.

ARGENTINA. Constitución (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Congreso de la Nación, 1994.

ARGENTINA. Ley nº 26.061, del 2005. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 2005a.

ARGENTINA. Ley nº 26.075, del 2005. Ley de financiamiento educativo. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 2005b.

ARGENTINA. Ley nº 26.206, del 2006. Ley de educación nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Temas de educación inicial: modelos organizacionales de educación inicial*. Buenos Aires, 2011. Disponible en: <

BALÁN, Jorge. La educación inicial en el Uruguay: un aporte desde la experiencia internacional reciente en políticas sociales y en la atención y educación de la primera infancia. In: MARA, Susana (Comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: MEC/ Dirección de Educación, UNESCO, 2009.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*: edição comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Salvador: Fundação Casa de Rui Barbosa, Fundação Cultural do Estado da Bahia e Conselho Estadual de Educação, [s.d.].

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. *Custo benefício da educação pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

BAUZÁ, Julio. *Memoria del Consejo del Niño 1943-1946*. Montevideo: Consejo del Niño, 1947.

BAUZÁ, Julio. *La Obra del Consejo Del Niño*. Montevideo: Consejo del Niño, 1944.

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

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. *Portal da Legislação*. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Portal da Legislação*. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <

BRASIL. Lei nº 8.069, de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>..

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 21 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 21 de junho de 2007. Disponível em: <BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. *CNE/CEB, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=>.

BRASIL. Ministério da Educação. *CNE/CP, Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *CNE/CP, Parecer nº 5, de 4 de abril de 2006*. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. . 6.ed. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, 2008. Disponível em: <>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fim lucrativo para a oferta de educação infantil*. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para estabelecimentos de educação infantil*. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v. 2*. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições da Educação Infantil*. Brasília, 1998b.

CAMACHO, Laura. Conferencia. In: CONGRESO DE JARDÍN MATERNAL, 1. 1999. *Ecos Nacionales del 1er. Congreso de Jardín Maternal*. [s.l.]: OMEP, 2000.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ETCHEBEHERE, G.A. et al. *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo : Editorial Psicolibros Universidad, [s.d.].

GIBERTI, Eva. *Los que abandonan la niñez*. SPOTNetwork, 2010. Disponível em: < Acesso em: 7 ago. 2012. (Publicado em *Novedades Educativas*, 2001).

HECKMAN, James. Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy. In: FORUM ON BUILDING THE ECONOMIC CASE FOR INVESTMENTS IN PRESCHOOL. New York, Jan. 10, 2006. *Proceedings...* New York: Committee for Economic

Development, The Pew Charitable Trusts, PNC Financial Services Group, 2006. Disponível em: <http://jenni.uchicago.edu/Australia/invest-disadv_2005-12-22_247pm_awb.pdf>.

INEP. *Censo escolar da educação básica, 2011*: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <>.

IVALDI, Elizabeth. *La educación inicial del Uruguay*: su origen como política pública estatal - 1870-1900 - de la casa cuna a la escuela elemental. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2010. Disponível em: <<http://www.cep.edu.uy/index.php/publicaciones/1508-la-educacion-inicial-del-uruguay>>.

KISHIMOTO, T. *A pré-escola em São Paulo, 1875-1940*. São Paulo: Loyola, 1988.

LEON, Z.; BIGOTT, B.; BLANCO, C. *Medio siglo de la educación preescolar en Venezuela*: una mirada histórico-crítica. Caracas: [s.n., s.d].

MAGDALENA ALVAREZ, M. et al. *Desarrollo Infantil y fragmentación social em el Uruguay* (GIEP). Montevideo: INAU, Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP), 2009. (Serie primera infancia, 5).

MARCELINO, Eliane C. Artico. O jardim de infância anexo à escola normal de São Paulo: análise do modelo didático-pedagógico. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: < Acesso em: 5 ago. 2012.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. La asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados de América Latina. In: IPEA. *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação*. Brasília, 2011.

MORDUCHOWICZ, A.; DURO, L. *La inversión educativa en América Latina y el Caribe*: las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2007. Disponível em: <. Acesso em: 18 ago. 2012.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>.

OEI. *Hogar Educativo Comunitario Mita Róga (Casa del Niño y de la Niña)*. Asunción: Ministerio de Educación y Culto, con apoyo de UNICEF, [s.d.]. (Educación inicial: experiencias no escolarizadas). Disponível em: < em: 3 ago. 2012.

OEI. *Mirada sobre la educación en iberoamérica, 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2012. Disponível em: <

PARAGUAY. Constitución (1992). *Constitución de la República del Paraguay*. Asunción: Congreso de la Nación, 1992.

PARAGUAY. Decreto nº 6.162, del 2011. Por el cual se reglamenta la Ley nº 4.088 que establece la obligatoriedad y la gratuidad de la Educación Inicial y la Educación Media. *Gaceta Oficial de la República del Paraguay*. Asunción, 2011.

PARAGUAY. Ley nº 1.264, del 1998. Ley General de Educación. *Gaceta Oficial de la República del Paraguay*. Asunción, 1998.

PARAGUAY. Ley nº 1.680, del 2001. Código de La Niñez y Adolescencia. In: UNICEF. *Código de la niñez y la adolescencia y leyes complementarias de Paraguay*. Asunción: UNICEF Paraguay, 2001. p. 15-16. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Adopcion_Paraguay.pdf>.

PARAGUAY. Ley nº 1.725, del 2001. Que establece el estatuto del educador. *Gaceta Oficial de la República del Paraguay*. Asunción, 2001b. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/paraguay/estatuto_del_docente.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

PARAGUAY. Ley nº 4.088, del 2010. Establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Inicial y de la Educación Media. *Gaceta Oficial de la República del Paraguay*. Asunción, 2010.

PARAGUAY. Resolución n° 22.449, del 2006. Por la cual se aprueba el reglamento de la Educación Inicial y Preescolar en su versión actualizada. *Gaceta Oficial de la República del Paraguay*. Asunción, 2006.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Diseño curricular: implementación experimental para la licenciatura em educación inicial*. Asunción, [s.d.]. Disponible em: <<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/498/9.%20Dise%C3%B1o%20Curricular.pdf>>.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Evaluación del proceso de aprendizaje en la educación inicial*. Asunción, 2004.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Marco curricular de la Educación Inicial*, 2006a.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011-2020*. Asunción, 2011. Disponible em: <<http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/3111>>.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa para Maternal*. Asunción, 2006b.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Reglamento de Educación Inicial y Preescolar Modalidad Formal y No Formal*. Asunción, dic. 2006c.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Dirección de Educacional Inicial. *Por una educación inicial y preescolar de calidad para todos: reglamento de educación inicial y preescolar, modalidad formal y no formal*. Asunción, 2006d.

PARAGUAY. Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. *Libreta de salud del niño y la niña*. Asunción, 2005.

PAROLO, Silvina Cohen Imach de. Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad. In: CONGRESO ARGENTINO DE SALUD MENTAL,

4. Buenos Aires, 2009. *Anales...* Buenos Aires: PSICOCENT: Equipo Interdisciplinario en Psicología Comunitaria, 2009. Disponível em: <<http://www.psicocent.com.ar/presentacion/php2pdf/psicocent.php?idart=59>>. Acesso em: 7 ago. 2012. (O artigo descreve as sucessivas mudanças no conceito de infância na Argentina, desde o final do séc. XIX até à atualidade). REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Plano Nacional pela Primeira Infância*:- versão completa. Brasília, dez. 2010.

PERALTA, Maria Victoria. Pioneiros da pedagogia da infância. In: COSTA PEREIRA, Arlete de et al. *O Educador no cotidiano das crianças*: organizador e problematizador. Brasília: GERDAU, Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho e UNESCO, 2011. (Mesa Educadora para a Primeira Infância, 3). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214769por.pdf>>.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Plano Nacional pela Primeira Infância*:- versão completa. Brasília, dez. 2010.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Plano Nacional pela Primeira Infância*: versão resumida. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>>.

SARLI, Domingo. *Análisis de los cambios de las políticas públicas de infancia*. Montevideo: Consejo del Niño, Sociedad Uruguaya de Pediatría, 1969. Disponível em: <<http://www.ipes.anep.edu.uy/>>.

SARMIENTO, Domingos Faustino. El nivel inicial en el sistema educativo argentino. In: SARMIENTO, Domingos Faustino. *Educación Popular. Buenos Aires: [s.n.], 1848*. Disponível em: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

SCHWEINHART, L.; BARNES, H.; WEIKART, D. *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Educational Research Foundation, 1993. (Monograph of the High/Scope Educational Research Foundation, 10).

UNESCO. *Bases Sólidas: educação e cuidado na primeira infância*. Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos, 2007. Brasília: UNESCO; São Paulo: Editora Moderna, 2007a.

UNESCO. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, OECD, 2002.

UNESCO. *Paraguay: Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI); perfil nacional preparado para el informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007 “Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia”*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2007b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148108s.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

URUGUAY. Constitución (1997). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Cámara de Representantes, 1997.

URUGUAY. Ley nº 18.437, del 2008. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo, 2008.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Programa de Educación Inicial y Primaria, año 2008*. 2.ed. Montevideo, jul. 2009.

URUGUAY. Conselho Nacional de Políticas Sociais. *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030: bases para su implementación*. Montevideo: República Oriental del Uruguay, 2008. Disponível em: <<http://www.anong.org.uy/uploads/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>>.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Área de Educação en la Primera Infancia. Dirección de Educación. *Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo, 2006.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. *Desafíos de la Educación Uruguaya: interrogantes para el debate educativo*. Montevideo, dic. 2005.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. *Educación en la primera infancia: aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: MEC, UNESCO, 2009.

VASCONCELOS JUNIOR, M. de O. *O federalismo e a posição do federalismo no Estado Federal Brasileiro*, 2011. Disponible em: <<http://jus.com.br/revista/texto/20774/o-federalismo-e-a-posicao-do-municipio-no-estado-federal-brasileiro>>. Acceso em: 7 ago. 2012.

VENEZUELA. Constitución (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Enmienda Constitucional nº 1. Caracas, 2009.

VENEZUELA. Ley nº 38.773, de 20 de septiembre de 2007. Protección de la Familia, la Maternidad y la Paternidad. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, 2007.

VENEZUELA. Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, 2009.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. *Diseño curricular de educación inicial*. Caracas, sep. 2007.

VENEZUELA. Ministerio de Educación y Deportes. *Educación Inicial: bases curriculares*. Caracas, feb. 2005. Disponible em: <http://www.oei.es/inicial/curriculum/bases_venezuela.pdf>. Acceso em: 30 abr. 2013.

VENEZUELA. Ministerio de Educación y Deportes. *Proyecto Simoncito: educación inicial de calidad. Política de Educación Integral para Niños y Niñas entre cero y seis años*. Caracas, nov. 2004.

VENEZUELA. Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, sep. 2007. Disponible em: <http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d_905_67.pdf>.

VENEZUELA. Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas, sep. 2007.

YOUNG, Mary Eming (Org.). *Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano: investindo no futuro de nossas crianças*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

YOUNG, Mary Eming; RICHARDSON, L. M. (Eds.). *Desenvolvimento da primeira infância: da avaliação à ação*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**

Ministério da
Educação

G O V E R N O F E D E R A L
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA