



SL-102AB-21
CÓD: 7908433204039

SME-MAUÁ-SP

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MAUÁ
ESTADO DE SÃO PAULO

Professor de Educação Básica I- PEB I

EDITAL N° 01/2021

Conhecimentos Gerais – Pedagógicos

1. AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.	01
2. BRASIL, 2017. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.	05
3. Brasília. 2017. BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Artigos 5º, 37 a 41, 205 a 214, 227 a 229.	43
4. BRASIL, 2001. Parecer CNE/CEB n11 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	77
5. BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília : MEC, SEB, 2010.	93
6. BRASIL, 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília. 2008.	103
7. BRASIL, 1990. Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/1990 -Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Artigos 53 a 59 e 136 a 137.	111
8. BRASIL, 1996. Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	115
9. BRASIL, 2010. Resolução CNE/CEB n.º 04/10 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	113
10. CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez. 2011.	141
11. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999	142
12. FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019;	143
13. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 75ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019;	145
14. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012;	149
15. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998	150
16. LA TAILLE, Yves. DANTAS, Heloisa e OLIVEIRA, Marta Kohl de, Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.	153
17. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar, 22. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011.	157
18. SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas; Autores Associados, 2010.	163
19. VEIGA, Lima Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.	167
20. MAURÍCIO, Juliana Tavares, Aprender Brincando: o Lúdico na Aprendizagem, 2008.	167
21. VYGOTSKY, Lev Semionovich. Vygotsky: Coleção Educadores. Brasília: MEC, 2010.	171
22. VALENTE, J. A. Formação de Professores; diferentes abordagens pedagógicas. In : J.A. Valente (org.) O Computador na Sociedade do conhecimento. Campinas. SP: UNICAMP - NIED, 1999.	171

Conhecimentos Específicos Professor de Educação Básica I - PEB I

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. vol.1	01
2. BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respete os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB, 2009.	10
3. COLOMER, Tereza; CAMPOS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. São Paulo: Artmed, 2002.	16
4. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 25. ed., São Paulo: Cortez, 2010.	17
5. GOBBI, Mareia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014. caps. 2, 4 e 5.	17
6. HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2014. cap. 2.	25
7. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.	26
8. LERNER, Delia; SADOVSKY, Patrícia. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília (Org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.	33
9. SIAULYS, Mara O. de Campos. Brincar para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.	36
10. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.	38
11. TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2002.	40
12. WEISZ, Teima. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.	42

AZANHA, JOSÉ MÁRIO PIRES. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: VICISSITUDES DA IDEIA NO ENSINO PAULISTA. EDUCAÇÃO E PESQUISA, SÃO PAULO, V. 30, N. 2, P. 335-344, MAIO/AGO. 2004

Num estudo de Gerth e Wright Mjlls, publicado pela primeira vez em 1953, eles afirmam que “a palavra Democracia, em especial quando usada na moderna competição propagandística, passou, literalmente, a significar todas as coisas, para todos os homens”.¹ Esta observação que na sua contundência parece dissuadir qualquer tentativa de clarificação do termo, reflete contudo uma característica da situação histórica que vivemos, na qual o prestígio da posição democrática é tão grande que o termo «democracia» e seus derivados se transformaram em elemento indispensável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social. Aliás, esse quadro já se havia revelado claramente num simpósio promovido pela UNESCO em 1948 e no qual se discutiram os «conflitos ideológicos acerca da democracia». ² Nesse simpósio, aos especialistas convidados — expoentes nas suas respectivas áreas — foi apresentado um elenco de tópicos e questões que na sua variedade e formulação ensejou o aparecimento das profundas e irreduzíveis divergências dos autores consultados. Mas, não obstante as diferenças radicais de posição acerca do significado de «democracia» e de suas implicações políticas, sociais e econômicas, houve um ponto que foi a premissa fundamental de todas as posições: a valorização do ideal democrático.

É claro que, muitas vezes, a teologia de um soava como demonologia para outro, mas todos concordaram na «aceitação da democracia como a mais alta forma de organização política e social» e com a tese de que «a participação do povo e os interesses do povo são elementos essenciais para o bom governo e para as relações que fazem possível o bom governo». É essa unanimidade na superfície e essa divergência profunda acerca do significado de «democracia» que tomam muito difícil o esclarecimento da noção derivada de «ensino democrático». Contudo uma das conclusões do inventário analítico do simpósio, encomendado pela UNESCO a Naess e Rokkan, fornece um itinerário possível para essa tarefa. Nesse inventário, os autores cautelosamente se abstiveram de um balanço que se assemelhasse a uma tentativa de procurar pontos de consenso nas opiniões expressas, mas, pelo contrário, reconhecendo as inconciliáveis divergências, buscaram compreender as suas razões. Nesses termos, na conclusão referida, disseram eles:

“...o significado geral de ‘democracia’ é tão claro e livre de ambigüidade quanto a linguagem corrente permite; é a expressão de um ideal, um modelo, e um desígnio, um reflexo de aspirações humanas. As disputas ideológicas não se levantam deste significado geral e do tipo ideal de relações humanas que ele expressa; as disputas dizem respeito às condições que levam ao progresso até este ideal, aos meios pelos quais ele pode ser alcançado, à ordem das providências a serem tomadas no seu desenvolvimento. Como consequência, as atuais controvérsias ideológicas não se concentram no significado de ‘democracia’, mas nas teorias sobre as condições de seu desenvolvimento e os meios de sua realização”.

Neste trecho, fica muito claro como é ilusória a unanimidade das alegações democráticas e como, em consequência, a simples profissão de fé democrática não divide os homens. As formulações abstratas do ideal democrático são opacas e assépticas. Prestam-se a todos os usos, servindo a todas as ideologias. É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam.

Partindo desse reconhecimento, delinea-se um caminho possível para tentar clarificar a noção derivada de ensino democrático. É além da zoadada dos manifestos, das proclamações e dos slogans — que afinal não divide os “democratas da educação” — que é preciso escrutinar o que os divide: a ação democratizadora.

É por isso que no desenvolvimento deste trabalho distinguiremos, com relação ao ensino em São Paulo, entre a propaganda da educação democrática e providências no plano da ação. A primeira só interessará incidentalmente na medida em que estiver vinculada de modo direto com algum episódio político ou administrativo que diga respeito ao tema tratado. Com isso não subestimamos a importância de seu eventual estudo, mas apenas a consideramos evanescente como elemento explicativo das medidas democratizadoras do ensino ocorridas neste século. Aliás, o discurso pedagógico neste período foi sempre de tom monótono e abstratamente democrático; não se prestando, pois, como tal, para diferenciar entre tendências autenticamente democráticas e outras em que os slogans da democracia, pela sua aceitação universal, serviam a outros propósitos.

A quem examina, mesmo superficialmente, as vicissitudes dos esforços de democratização do ensino em São Paulo, neste século, ressaltam dentre outros os seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória (1920), Manifesto dos Pioneiros (1932), luta pela escola pública (1948-1961), expansão da matrícula no ensino ginasial (1967-1969) e esparsas tentativas de renovação pedagógica (Ginásios Vocacionais, por exemplo). Cada um desses eventos representou a seu modo um esforço no sentido da democratização do ensino. Situa-se, no entanto, fora do escopo deste trabalho o exame da importância relativa dessas iniciativas no desenvolvimento da educação no Estado, porque o nosso objetivo é mais modesto do que qualquer intenção historiadora. Queremos apenas por em relevo que essas diferentes contribuições representaram distintos compromissos, tácitos ou não, com a idéia de democratização do ensino. Mas, conforme já anunciamos anteriormente, vamos reter para análise apenas os episódios diretamente envolvidos numa ação, tentando nesses casos deslindar o entendimento de “democracia” implicado por essa ação. Com essa restrição, limitaremos os comentários a aspectos da Reforma Sampaio Dória, da expansão das matrículas no ciclo ginasial e da renovação pedagógica dos Ginásios Vocacionais. Numa primeira aproximação e sem maior esforço, constata-se que os três casos exemplificam uma ou outra de duas maneiras básicas de compreender a democratização do ensino: 1) como política de ampliação radical das oportunidades educativas (é o caso da Reforma Sampaio Dória e da expansão das matrículas no ciclo ginasial) e 2) como prática pedagógica (é o caso dos Ginásios Vocacionais).

Aparentemente, essas distintas maneiras de conceber a democratização do ensino se completam e não poderiam ou, principalmente, não devem ser associadas. Há mesmo autores cujas referências ao assunto levam a pensar que se trata apenas dos aspectos quantitativo e qualitativo de um único e básico processo. Aliás, essa é uma idéia muito difundida e de trânsito fácil entre os que tratam de educação; contudo, o assunto não nos parece tão simples, o a ele voltaremos após uma breve descrição e comentário de cada uma das iniciativas em foco.

Reforma Sampaio Dória: Quando Sampaio Dória assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, a situação do ensino primário era altamente deficitária. Esse quadro que vinha se agravando ano a ano, nessa altura exigia que se duplicasse a rede de escolas para que fosse possível absorver a população escolarizável. Convivendo com essa grave necessidade, havia a completa incapacidade financeira para enfrentá-la.

Sampaio Dória que, já em 1918, em carta aberta a Oscar Thompson (então Diretor da Instrução Pública) analisara a situação e apontara soluções, ao ser empossado no cargo, em 1920, demonstrou plena consciência da sua significação política:

Sempre que penso na realização prática dos princípios democráticos, uma dúvida, uma quase descrença, me assalta o espírito, diante do espetáculo doloroso da ignorância popular. Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo da sua própria incultura. Eis por que me interessei, sempre, a solução prática do problema do analfabetismo. A instrução, primária e obrigatória, a todos, por toda parte, é ideal que seduz...

Urgia, pois, erradicar o analfabetismo. Era uma exigência democrático-nacionalista. Mas, não havia recursos para isso. Embora o problema fosse e agravado por deficiências pedagógicas, não era, evidentemente, uma questão teórica de política educacional num sentido amplo. E o reformador — não obstante educador — escapou à sedução das soluções simplistamente pedagógicas e acuidade para os termos políticos em que a situação se apresentava:

Sabe-se que sem igualdade, não há justiça. A desigualdade com que o Estado matéria de ensino elementar, tem tratado aos seus filhos, é uma injustiça. E como sem justiça, não há democracia digna, a sustentação do systema actual seria democrática.

Dizer que é preferível favorecer, com mais algumas noções, a um terço da população escolar, e, como consequência, negar tudo aos outros, é heresia democrática e necedade. O governo estaria pronto a aceitar este ponto de vista, se, primeiro demonstrassem que é justo, e, depois, que dois anos de escola não valem nada.

Nessas condições, um dos pontos centrais da reforma foi a reorganização do ensino primário, de tal forma que a obrigatoriedade escolar não mais começava aos 7, mas aos 9 anos; os programas foram concentrados e o ensino primário, reduzido para dois anos. Com essas medidas — pensava-se — o ensino primário poderia num curto período estender-se a todos e, portanto, democratizado. Não havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns — a “heresia democrática ou o mínimo “para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia”.

O que já vimos é bastante; porque fugiria ao propósito deste trabalho comentário mais amplo das inúmeras medidas introduzidas ou preconizadas pela Reforma Sampaio Dória. O que interessa já foi resultado: a compreensão que ela revelou de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no plano teórico, parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino. Assim foi no caso de Sampaio Dória, cuja reorganização e redução do ensino primário provocou duras críticas e protestos, não apenas na época (e que acabaram por levar à sua revogação), mas também ao longo dos anos da parte dos estudiosos que a analisaram. Dentre estes últimos, talvez valha a pena destacar a figura de Anísio Teixeira - um incansável propagandista do ideal democrático em educação — mas que não obstante isso, várias vezes se referiu à reforma paulista de 1920, sempre para criticá-la, como por exemplo, nas seguintes paragens: A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de críticas e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural.

Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as idéias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos.

Assim, Anísio Teixeira, mas também outros educadores têm visto com repulsa a redução do ensino primário na reforma de 20, ainda que a justificativa fosse estendê-lo a todos. A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas — ditadas talvez pelo horror da massificação — que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação de preconceitos técnicos permite situar a maciça ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. Foi o caso de Sampaio Dória, como observou J. Nagle:

o reformador não era um ‘técnico’ em assuntos educacionais, era, antes de tudo, um pensador voltado para problemas de natureza extra-escolar; contudo, a partir daí, começava a incursão dos ‘especialistas’ — daí por diante cada vez mais acentuada — que tentavam destruir uma obra eminentemente política com o emprego de argumentos pedagógicos ‘puros’, entremeados de freqüentes ilustrações do que se dizia e do que se executava nos ‘países mais cultos’ do mundo.

Expansão do ensino ginásial em 1968-70: Na Administração Ulhoa Cintra (1967-1970), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo formulou e executou uma política de expansão maciça do ensino ginásial. Este ciclo de ensino — com o primário já praticamente universalizado — tinha se transformado no ponto de estrangulamento do sistema escolar. Quase 50 anos após Sampaio Dória a exigência democratizadora do ensino havia se deslocado do primário para o ginásio. Contudo, os exames de admissão a esse nível, obrigatórios por lei federal, haviam se transformado numa barreira quase intransponível para a grande massa de egressos do primário. Estes exames, diante da avalanche de candidatos, eram elaborados pelas próprias escolas com extremo rigor, de modo a evitar o impasse de candidatos aprovados e sem matrícula. Diante disso e tendo fixado o propósito da expansão maciça de vagas, a Secretaria unificou a preparação das provas e reduziu as suas exigências. Os exames de admissão, assim unificados e facilitados, deixar de ser a barreira tradicional e a grande maioria dos candidatos foi aprovada.

Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando entre outras coisas a urna intensiva ocupação do espaço escolar. Mas, o grande problema da Administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação das vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino. A alegação de combate, já tantas vezes enunciada, era sempre a mesma: o rebaixamento da qualidade do ensino. A velha idéia de Sampaio Dória de uma “escola aligeirada” como preço da democratização, sempre causou repulsa aos defensores do ideal democrático.

Porém, passado o impacto dos exames facilitados e da matrícula onde fosse possível, a resistência do magistério assumiu a forma de uma “profecia auto-realizadora”. Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intra-curso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar. Nem se alegue que isso seria a evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata, e reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. Ao expandir as matrículas, a Administração estava executando uma política de educação num sentido amplo, que não poderia nem deveria ser aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola. O pressuposto

dessa política era de que a democratização do ensino era incompatível com as exigências estritas de admissão; conseqüentemente, era também incompatível com a permanência das anteriores exigências internas. Consciente disso, a Administração, para contornar a iminência da reprovação maciça, instituiu um sistema de pontos por alunos aprovados que pesava na recontração dos professores.

Essa medida, embora tenha produzido os resultados visados, repercutiu intensamente e reviveu as críticas à política de ampliação de matrículas. Uma dessas críticas é bem significativa porque exemplifica o que já dissemos a respeito da discrepância entre a pregação democrática e a ação democratizadora em educação:

Os preceitos constitucionais não existem, todos eles, meramente para consagrar situações de fato. Muitos deles (é o próprio das ‘constituições-programa’, como são as nossas desde 1934) indicam uma meta, um ideal a atingir. A obrigatoriedade escolar é um desses casos. É claro que, quanto mais rapidamente transformamos o preceito em fato, garantindo às crianças oito anos de escolaridade efetiva, mais fiéis estaremos sendo aos propósitos democráticos que inspiram a nossa concepção da vida e da sociedade. Mas é claro, também, que garantir matrículas em escolas que, a rigor, não chegam realmente a existir e que pouco podem ensinar — a ponto de seus professores serem convidados a participar de provas que não vão além da ‘simulação’ — não é dar provas de autêntica fidelidade à democracia e aos ideais inerentes à tarefa educativa.

A renovação dos Ginásios Vocacionais: Os ginásios vocacionais representaram um dos, poucos esforços sistemáticos de renovação do ensino público paulista. A maior parte dos aspectos desse esforço ainda não foi suficientemente estudada, de modo que não é possível no momento um ajuizamento global da iniciativa. No entanto, para os nossos propósitos, é dispensável essa visão mais ampla porque o que interessa é focalizar essas instituições escolares como tentativas de democratização do ensino. Nessas condições, tentaremos colher sucintamente o que foi apresentado à guisa de filosofia da educação do projeto.

O ensino vocacional foi desenvolvido, desde 1962 até 1968, por seis unidades ginásias instaladas na Capital e em cidades do interior. Não havia entre essas unidades nenhuma diferença básica de orientação. Por força de um estatuto legal próprio gozaram de uma ampla e privilegiada autonomia didática, administrativa e financeira. Foi possível assim um trabalho não viável na rede comum de escolas. Essa oportunidade foi intensamente aproveitada e as atividades desenvolvidas orientaram-se sempre num sentido de renovação metodológica e curricular com confessadas intenções democratizadoras. Para o nosso propósito — que não é propriamente o exame técnico-pedagógico das metodologias praticadas — mais importa o modo pelo qual essas intenções foram explicitadas e que constituiu o fundamento do projeto.

Preliminarmente, é preciso assinalar que o Ensino Vocacional não se propôs uma mera experiência pedagógica abstrata e animada por preocupações teóricas. O que o preocupava, era a realização de uma experiência que pudesse ser de valia para a formação do “Homem Brasileiro”, em contraposição às tentativas de “transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do País”. Após algumas considerações sumárias sobre a natureza cultural e histórica do Homem e a necessidade de conscientização, o relatório de 1968 conclui:

o momento Histórico brasileiro exige uma *democratização da cultura* (grifos nossos) para que o nosso Homem possa, através da formação de sua consciência crítica, encontrar sua forma original de *fazer* o país se desenvolver. *É o momento da opção em todos os níveis.* Assim, toda experiência, partindo não da doação de fórmulas prontas, mas da descoberta comum, é um dado importante para a planificação do *povo brasileiro*.

Essa intenção democratizadora tinha, no seu desdobramento didático, a liberdade do aluno como condições básica de todo o trabalho, pois: a experiência Vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirada em alguns princípios da Escola Nova, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.

Dessas passagens e da recusa veemente dos Ginásios Vocacionais de participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio, depreende-se que a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intra-muros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. Pode-se alegar que, preliminarmente — antes da expansão de escolas — pretendiam construir o modelo da escola democrática. É possível; mas isso não invalida o que foi dito: que a democratização poderia ser adiada até que houvesse as condições ideais para realizá-la autenticamente. É interessante observar que esse adiamento reúne a concordância dos democratas de todos os matizes.

Nessas condições, não obstante a preocupação com o povo, os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

A idéia de democratização do ensino, como consistindo basicamente numa prática educativa fundada na liberdade do educando, tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização como extensão de oportunidades a todos. Como já dissemos, esses dois modos de entender *democratização do ensino* são considerados como ênfase, respectivamente, do aspecto *qualitativo* ou *quantitativo* de um mesmo processo. Contudo, essa maneira de situar a questão não nos parece inteiramente adequada; porque tende a obscurecer divergências de posição no esforço de dar conseqüência ao ideal democrático, que nem sempre é mera questão de ênfase, podendo até mesmo, num determinado momento, assumir o caráter de orientações inconciliáveis. É claro que, expandir universalmente as matrículas e instituir uma prática educativa especial, poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que, historicamente, pelo menos no caso de São Paulo, têm se apresentado como opções que se excluem. É o que pretendemos tomar explícito nos comentários que se seguem.

Democratização do ensino como prática da liberdade:

As perturbações e questões provocadas pelas crises de razão e liberdade não podem, naturalmente, ser formuladas como um grande problema, nem podem ser enfrentadas, e muito menos resolvidas, tratando cada uma delas microscopicamente, como uma série de pequenas questões... (W. Milis).

Sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. Ela pode, certamente, habitar ainda nos corações dos homens como desejo, vontade, esperança ou anelo; mas o coração humano, como todos o sabemos, é um lugar muito sombrio, e qualquer coisa que vá para a sua obscuridade não pode ser chamada adequadamente de um fato demonstrável (H. Arendt).

Democratizar o ensino pela instituição de práticas educativas fundadas na liberdade do educando, tem sido uma proposta sedutora para os educadores: e a sua aceitação ou não é sempre interpretada como uma visão progressista ou retrógrada da educação. Examinemos, porém, alguns dos compromissos ligados a uma pretensa visão progressista. Um deles, embora não essencial mas muito freqüente, é a aspiração de transformar politicamente a sociedade por meio de educação. Isso fica muito claro no caso dos Ginásios Vocacionais, mas não só aí, pois seria até difícil encontrar no que

tem sido escrito sobre educação no Brasil exemplos que não reflitam essa orientação. Nem linha, é como se a escola democratizada, formando homens livres, fosse condição para edificar a sociedade democrática — reunião dos homens livres. Esta aspiração — não obstante a simpatia e o entusiasmo que desperta — repousa numa idéia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo de características dos indivíduos que a compõem. É claro que se assim fosse — se a sociedade democrática apenas realizasse a soma de vontades individuais livres — caberia à escola internamente democratizada o papel de forjadora de uma tal sociedade. Mas, não parece haver fundamento histórico para esse modo de ver, para essa suposta relação de precedência entre democratização do ensino e democracia num sentido político-social. Desde a Antiga Grécia — onde a democratização educacional decorreu da democratização política — até nossos dias, a emergência histórica de regimes democráticos nunca foi precedida de esforços democratizantes na esfera do ensino. Ao assinalar esse fato histórico, não pretendemos afirmar que essa relação seja invariável e que, eventualmente, a educação não possa ter um efeito transformador mais amplo. Pretendemos apenas escapar da ingenuidade de supor que «a democracia não pode funcionar sem democratas. E (que) cabe à educação formá-los»; porque democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos.

Essa suposição nos leva de volta a um ponto, em que já tocamos de passagem, mas que vale a pena retomar: a prática da liberdade dentro da escola como condição suficiente para a formação de personalidades aptas à prática da liberdade política. Esta idéia, além da simplificação de conceber o social como soma de indivíduos, desconhece a natureza diversa da liberdade como um atributo da vontade e da liberdade como um fato político. Quanto a isso, é bom lembrar que na Antiguidade, igualdade e liberdade não significavam propriamente dons pessoais, mas condições políticas. Segundo Arendt:

eles (os antigos) entenderam por liberdade algo completamente diferente da vontade livre ou o pensamento que os filósofos haviam conhecido e discutido desde Agostinho. Sua liberdade pública não era um foro íntimo no qual os homens podiam escapar das pressões do mundo, nem era tampouco o *liberum arbitrium* que permite à vontade escolher entre diversas alternativas. Para eles, a liberdade só podia existir no público; era uma realidade tangível e secular, algo que havia sido criado pelos homens para seu próprio gozo, não um dom ou uma capacidade, era um espaço público.

É com a tradição cristã, quando já a liberdade política desaparecia da vida pública e se refugiava numa interioridade, que vem a ser admitida essa estranha idéia — desconhecida dos antigos, segundo a qual “é possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre”.

Embora a pedagogia libertária não pretenda isso, pode porém contribuir nessa direção ao deslocar, enfaticamente, a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que subrepticamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais; no fundo é um faz-de-conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política são irreproduzíveis no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mes-

ma coisa que associa ou separa os homens na situação política. Ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula. Nem mesmo há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas. Pelo contrário, já se formulou a hipótese de que a permissividade acaba gerando atitudes conformistas, pois quando no ambiente escolar as crianças ficam entregues ao seu próprio governo, organizam-se grupos que exigem dos seus membros um estrito conformismo, não o “*conformismo racional que é necessário para qualquer vida social, mas aquele que é irracional e emocional*”. Essa situação de pretenso autogoverno, em que as manifestações e decisões da maioria ao pedagogicamente estimuladas como se constituíssem condição suficiente e essencial do procedimento democrático (com esquecimento de que a emergência do totalitarismo, neste século, quase sempre contou com o entusiasmo fanático de multidões esmagadoras), pode talvez dar segurança aos inseguros, mas também pode ser educativamente desastrosa para os espíritos independentes capazes de formar a sua própria opinião contra a opinião unânime.

Democratização do ensino como expansão de oportunidades:

O sistema da livre educação até qualquer grau para todo aquele que queira, é o único sistema compatível com os princípios da liberdade, e o único que dá uma razoável esperança de permitir uma completa realização do talento” (B.Russell).

“Uma vez que fosse admitido o dever de obrigar à educação universal, acabariam as dificuldades a respeito do que o Estado deva ensinar, e de como deva ser esse ensino, o que hoje converte a questão num mero campo de batalha para as seitas e partidos, fazendo que o tempo que deveria ser gasto em educar se desperdice em questionar sobre educação (S. Mill).

Embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas. O argumento até parece razoável quando examinado de um ponto de vista pedagógico e com abstração de situações históricas específicas. No entanto, ele repousa sobre dois equívocos que têm uma mesma matriz: a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame do assunto. Esta legitimidade se revela, em primeiro lugar, ao se considerar que a extensão das oportunidades educativas é apenas um aspecto do processo pedagógico de democratização do ensino. Se assim fosse, é claro que a ênfase nesse aspecto, em detrimento de outros, seria uma providência parcial e teria uni efeito deteriorante sobre o sistema escolar. O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica.

O outro equívoco a que nos referimos é mais grave, porque é mais sutil. *Consiste em supor que oajuizamento acerca da qualidade do ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente*

pedagógicas, como se o alegado rebaixamento pudesse ser aferido numa perspectiva meramente técnica. Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. Esta — ainda que sinceramente invocada e mesmo quando baseada em pesquisas empíricas — apenas obscurece o significado político dos argumentos em jogo. Para constatar isso, é suficiente assinalar que qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas, que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. Para esta, até mesmo a “escola aligeirada”, de que falava Sampaio Dória, representa um acréscimo, uma elevação. É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada, porque, “nesta esfera, como em outras, os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadoras e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira”. E é nesse esforço para continuar a prevalecer que se lamenta a queda de qualidade de ensino, mistificando, consciente ou inconscientemente, uma questão política em termos pedagógicos.¹

BRASIL, 2017. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

¹ Fonte: www.scielo.br

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada

no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.

Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, conteúdos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹².

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

**BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA. PARÂMETROS NACIONAIS DE
QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA:
MEC/SEB, 2006. VOL.1**

PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL- VOLUME 1

Introdução

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil).

Entendendo que em uma perspectiva de gestão democrática e participativa, tal definição deve emergir de amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com crianças de 0 até 6 anos, o Ministério coordenou um processo de discussão desses parâmetros em diferentes regiões do país, incorporando a contribuição que muitas secretarias de educação, entidades e grupos desenvolvem no sentido de aprimorar a qualidade da Educação Infantil.

Para que fosse instaurada uma discussão qualificada que contribuísse efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil, realizou-se um processo de trabalho em etapas, durante as quais foram discutidas versões preliminares deste texto. A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/DPE/Coedi (Brasil, MEC,SEIF) em julho e agosto de 2004, com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com a criança de 0 até 6 anos de idade.

A segunda foi enviada a especialistas na área de Educação Infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em seminário técnico realizado em maio de 2005, em Brasília. Após a incorporação de grande parte das sugestões enviadas, uma versão, ainda preliminar do 2º volume, foi apresentada no Seminário Nacional Política de Educação Infantil, realizado também em Brasília, em julho do mesmo ano.

Espera-se que esta versão final, ao incorporar as contribuições e sugestões recebidas, contribua para solidificar consensos presentes na área e superar desafios antigos, esclarecendo questões que ainda suscitam dúvidas nos dias atuais.

Sendo o objetivo deste documento o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabe apontar, inicialmente, para uma distinção conceitual que deve ser feita entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade. Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar). Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro.

Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior.

Assim, um desdobramento necessário e esperado do documento que está sendo apresentado seria a definição dos indicadores de qualidade. Estes permitirão a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais. Os indicadores de qualidade deverão ser definidos em níveis progressivos de exigência no sentido vertical e, em âmbitos também progressivos de abrangência (local, regional, nacional), no sentido horizontal, permitindo, ainda, que cada instituição ou município incorpore indicadores de qualidade construídos pela comunidade que representam.

Feita a distinção entre parâmetros e indicadores, sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Para subsidiar a tomada de decisões sobre conteúdo, estrutura, formato e estilo de apresentação deste documento, foi realizada uma análise de experiências semelhantes desenvolvidas em outros países, revelando que as propostas enfocam e enfatizam aspectos bastante variados. Uma são muito detalhadas, outras mais genéricas, algumas centram-se exclusivamente na escola ou na aprendizagem da criança, outras abordam políticas e sistemas como um todo, e a linguagem utilizada ora é mais formal, ora mais informal.

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum. Utilizou-se um tom afirmativo que incentivasse as participações críticas, que tornasse as proposições objetivas, permitindo a identificação ou contraposição clara de leitores. Optou-se, deliberadamente, por abordar parâmetros de qualidade tanto para as instituições de Educação Infantil quanto para os sistemas educacionais, dadas as possibilidades que essa perspectiva oferece de controle social recíproco das instâncias envolvidas no cuidado e na educação da criança de 0 até 6 anos de idade.

Colocaram-se em relevo questões específicas e polêmicas da realidade brasileira tais como, período de funcionamento das instituições, respeito à diversidade, regime de colaboração, autonomia federativa e responsabilidade dos sistemas estaduais com a Educação Infantil nos municípios onde não existe sistema de ensino.

A apresentação deste documento – organizado em dois volumes – visa facilitar seu manuseio pelos leitores. O primeiro aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação

Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. Finalmente, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.

É importante reafirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo. Para tanto, faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão.

Espera-se que este documento se constitua em mais um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade.

Qualidade na Educação Infantil- Fundamentos

O debate sobre a qualidade da educação da criança até 6 anos no Brasil tem uma história. Para situar o atual momento, é necessário rever concepções e recuperar os principais fios dessa história para que a discussão atual possa dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando um novo patamar nesse processo de múltiplas autorias.

Essa contextualização busca contemplar:

- 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil;
- 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos;
- 3) os resultados de pesquisas recentes;
- 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país.

1. Concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (Brasil). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (Faria).

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os no-

vos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (Bondioli e Mantovani; Souza; Kramer; Myers; Campos Et Al.; Oliveira; Rossetti-Ferreira; Machado; Oliveira).

A interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (Vygotsky). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (Vygotsky).

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas- o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos.

No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam.

Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. Conforme alerta Tiriba, os seres humanos partilham a vida na Terra com inúmeras espécies animais, vegetais e minerais, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Essas espécies, por sua vez, interagem permanentemente, estabelecendo-se um equilíbrio frágil e instável entre todos os seres que habitam o ar, a água dos rios, dos lagos e dos mares, os campos, as florestas e as cidades, em nosso sistema solar e em todo o universo.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas,

interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Pesquisas realizadas desde a década de 1970 (Hardy; Platone; Stamback) enfatizam que todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças. (Machado, 1998).

Ao se levar em conta esses aspectos, não se pode perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, como afirma Rocha: Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.

É importante destacar que essas relações educativas, às quais a autora se refere, na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (Campos; Fullgraf; Wiggers). Essa afirmação evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil denunciado por Kramer que ainda se manifesta nos dias atuais, como também a polarização assistência versus educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado”.

Assim, a ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil, parece bastante justificada.

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crian-

ças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (Tiriba).

Os aspectos anteriormente abordados devem ser considerados no processo de discussão e elaboração de diretrizes pedagógicas dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Vale ressaltar a relevância da participação dos professores, dos demais profissionais da instituição e da comunidade nesse processo, não só para que os aspectos citados sejam efetivamente considerados no desenvolvimento da proposta como também para cumprir a legislação.

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Por sua vez, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência (Machado). Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica:

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos.

2. O debate sobre a qualidade da educação e da Educação Infantil

Na última década do século XX, o discurso sobre a qualidade da educação ocupou um espaço significativo no debate educacional e direcionou políticas implantadas no quadro das reformas educacionais nos diversos países. Sucedendo a um período de significativa expansão de matrículas na Educação Básica, com a crescente presença de alunos das classes populares nas escolas, houve um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para a ênfase nas questões de permanência.

A educação submeteu-se a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis marcadas pela influência dos órgãos de cooperação internacional. Concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um sofisticado aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produto da educação.

Muitos estudiosos têm analisado criticamente essas tendências, o que vem permitindo uma evolução do debate nos anos mais recentes. Casassus e Enguita chamam a atenção para o risco presente nesse deslocamento do discurso que substitui a preocupação com a igualdade pelo foco na qualidade, principalmente em contextos de desigualdade social, nos quais os processos de exclusão acontecem tanto dentro como fora da escola. Nesse sentido, recuperam um debate desenvolvido em décadas passadas, que opunha a preocupação com qualidade à exigência da “quantidade”, ou seja, à democratização do acesso à educação (Beisiegel). Apple, mostra como a importação de critérios de qualidade baseados na lógica do mercado— que incentivam a competição entre escolas, premiam os professores de acordo com os resultados dos alunos e equiparam as famílias a consumidores de produtos e serviços— tende a ampliar as desigualdades nas escolas. Outros autores argumentam que a qualidade da educação não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa.

Por sua vez, o respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação.

No Brasil, iniciativas nesse sentido têm sido realizadas por administrações municipais que adotaram a concepção de “qualidade social” e por grupos que militam na área educacional. Um dos exemplos é a Consulta sobre qualidade da educação na escola (2002), pesquisa realizada em dois estados brasileiros com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que procurou ouvir o que diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade pensam sobre qualidade da escola. Outro exemplo é o projeto Indicadores da Qualidade na Educação (2004), realizado por Ação Educativa, Unicef, PNUD e Inep, com participação ampla, que buscou desenvolver um instrumento flexível para ajudar a comunidade escolar a avaliar e a melhorar a qualidade da escola. Em recente seminário na Bolívia, promovido pelo Conselho de Educação de

Adultos da América Latina (Ceaal), foram apresentadas e debatidas diversas abordagens desse tema, entre as quais essa experiência brasileira e documentos de outros países com critérios de qualidade elaborados por centrais sindicais, movimentos populares e organizações não governamentais.

No que se refere à Educação Infantil, a origem do debate sobre a qualidade foi marcada pela abordagem psicológica. No início, a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, sob efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos.

A continuidade do debate levou a um amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento. Em diversos países ocorreram mudanças de ênfase que contribuíram para novas concepções direcionadas para a melhoria da qualidade. A crítica ao foco exclusivo na separação mãe-criança, a valorização do papel da mulher na sociedade, a mudança de uma preocupação voltada principalmente à escolaridade futura para a valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil foram fatores importantes nesse processo. As abordagens de avaliação da qualidade também passaram a conferir maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias. Foram consideradas também nesse debate as diferenças de tradição e as várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional, as questões das desigualdades sociais e o respeito à diversidade cultural.

Na Comunidade Européia, em 1991, foi publicado o documento *Quality in services for young children: a discussion paper* (Qualidade dos serviços para a criança pequena: um texto para discussão) (Balageur; Mestres; Penn), elaborado por integrantes da Rede Europeia de Atendimento Infantil, coordenada por Peter Moss, pesquisador ligado à Universidade de Londres. O contexto europeu, caracterizado por uma enorme diversidade de culturas, línguas, identidades nacionais e regionais, exigiu a adoção de uma perspectiva sensível às diferenças de tradição e às várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional. Por sua vez, as experiências consolidadas e reconhecidas por sua qualidade, como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia, inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta para as questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural.

Mais recentemente, foi feita uma revisão dessa experiência, a qual evidencia a crescente inquietação com os grupos sociais de origem étnica, cultural e religiosa diversa dos povos europeus, representados ali principalmente pelos imigrantes dos países em desenvolvimento. Assim, os problemas decorrentes do confronto entre identidades diferentes contribuem para a ênfase maior na necessidade de uma relativização de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional.

Peter Moss fez uma síntese interessante desse debate durante o II COPEDI Congresso Paulista de Educação Infantil, realizado em 2000. Segundo ele:

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

2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;

3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;

4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;

5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

Na mesma linha de reflexão, Anna Bondioli sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da região da Emília Romanha, na Itália:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;
- a qualidade tem uma natureza auto reflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora.

No caso brasileiro, a desigualdade apresenta diversas faces, como há tempos aponta Rosemberg, não se resumindo às diferenças sociais e econômicas, mas expressando-se também nas discriminações de etnia e gênero, nos contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país.

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero.

Ademais, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados quando condições adversas, presentes nas creches ou nas pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social.

A partir do debate mais geral sobre a qualidade na educação e mais especificamente em relação ao atendimento na Educação Infantil, é possível extrair algumas conclusões:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;

2) depende do contexto;

3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;

4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

3. Resultados de pesquisas recentes

Já existe um conhecimento acumulado, a partir de pesquisas empíricas, sobre os fatores associados a resultados obtidos por crianças em seu desempenho cognitivo e sócio emocional que estão ligados a características dos estabelecimentos de Educação Infantil frequentados. Essas pesquisas procuram controlar os demais fatores ligados às condições e às características das famílias e do

meio social e cultural das crianças e suas características individuais, no sentido de identificar o peso dos fatores escolares na avaliação dos resultados obtidos pelas crianças em diversos momentos, desde o final da etapa pré-escolar até as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Esses resultados são importantes no sentido de sugerir quais seriam as dimensões de qualidade estratégicas a serem priorizadas para se obter os resultados mais positivos no desempenho presente e futuro das crianças. Em décadas passadas, foram realizados vários estudos desse tipo, um dos quais bastante divulgado, que acompanhou um grupo de crianças até a fase adulta, realizado nos Estados Unidos, o Perry School Project. Apesar de polêmico, esse estudo até hoje é citado para reforçar o argumento de que investimentos em Educação Infantil de boa qualidade produzem resultados positivos a longo prazo, inclusive do ponto de vista econômico.

No Brasil, um estudo promovido pelo Banco Mundial e pelo Ipea utilizou dados do IBGE para calcular os efeitos da frequência à pré-escola. A pesquisa baseou-se em dados sobre a situação escolar passada de uma amostra da população entre 25 e 64 anos de idade para avaliar retrospectivamente os efeitos dessa variável sobre a escolaridade, o emprego e o estado nutricional dos sujeitos. As conclusões apontam para um efeito significativo da frequência à pré-escola sobre a escolaridade dos indivíduos (série completada e repetências), controlando-se as variáveis de origem socioeconômica. Foram constatadas também taxas de retorno econômicas positivas para o investimento em pré-escola.

A maior parte dessas pesquisas investigou os efeitos de programas pré-escolares, sendo menor o número de estudos sobre a creche. Como já foi comentado em artigo publicado em 1997, que realizou uma ampla revisão sobre investigações realizadas no Brasil e no exterior, inclusive em outros países da América Latina, sobre os efeitos da Educação Infantil, os resultados desses estudos reforçam o fato de que as crianças que frequentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimento e em seu desempenho na escola primária, sendo esses efeitos mais significativos justamente para as crianças mais pobres. Resumindo as principais conclusões desses estudos, o artigo aponta para três fatores de qualidade identificados em diferentes países e contextos: a formação dos professores, o currículo e a relação da escola com a família (Campos).

Alguns levantamentos recentes de grande escala estão procurando esmiuçar melhor esses fatores analisando de perto características dos diferentes tipos de serviços frequentados pelas crianças, por meio de estudos longitudinais, em que também são investigados os diversos efeitos constatados no desempenho das crianças em determinadas fases de seu desenvolvimento. São assim comparadas as diferentes trajetórias de coortes de crianças: aquelas que não frequentam nenhum tipo de creche ou pré-escola, as que são cuidadas apenas pelos pais, as que ficam sob cuidados de outros adultos, e assim por diante, tentando cobrir as várias situações possíveis e testando estatisticamente as associações observadas entre as diferentes experiências e os resultados das crianças, medidos com auxílio de diversas técnicas.

Dois grandes projetos de pesquisa, um na Inglaterra e outro nos EUA, investigam atualmente essas questões. Os resultados possíveis de serem acessados, em publicações e pela Internet, são ainda parciais, pelo fato de serem estudos longitudinais com muitos dados ainda em análise. O projeto britânico incluiu crianças somente a partir dos 3 anos de idade, e o norte-americano selecionou sua amostra desde o momento do nascimento das crianças, apresentando resultados principalmente sobre a frequência a creches e outras modalidades de cuidado a crianças de até 3 anos.

O EPPE The Effective Provision of Pre-School Education Project (Projeto sobre a Oferta Efetiva de Educação Pré-Escolar), coordenado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, contou com financiamento governamental e foi iniciado em 1997, com duração prevista de cinco anos (Sylvia et al). No Reino Unido, as crianças iniciam a primeira série do ensino primário no ano em que completam 5 anos de idade. Assim, o estudo seguiu uma amostra de 3 mil crianças de 3 a 7 anos de idade que estavam matriculadas em 140 centros de Educação Infantil, de diversas modalidades, durante dois anos da etapa pré-escolar e três anos de escola primária. Para fins de comparação, na amostra também foram incluídas mais duzentas crianças que não haviam frequentado pré-escola no momento do seu ingresso na escola primária.

Foi coletada uma série de dados sobre as crianças, seus pais, o ambiente doméstico e as modalidades de pré-escola frequentadas, que cobriram os diversos tipos de serviços existentes naquele país, inclusive o chamado playgroup (grupo de brincadeira), um tipo de Educação Infantil informal que utiliza adultos e espaços da comunidade, mas nem sempre oferece atividades em todos os dias da semana.

Em relação ao impacto da frequência à pré-escola, a pesquisa aponta que ela favorece o desenvolvimento da criança, a duração da frequência é importante, e o início antes dos 3 anos de idade pode ser relacionado com maior desenvolvimento intelectual. Todavia, a frequência em tempo integral não pode ser correlacionada a melhores resultados para as crianças em comparação com o meio período. Por sua vez, crianças mais pobres podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de qualidade, especialmente quando frequentam centros que recebem população heterogênea do ponto de vista da origem social. Quanto à qualidade das práticas nas pré-escolas, foi evidenciado que está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sócio comportamental das crianças e esses efeitos persistem nas avaliações realizadas aos 6 anos e mais. Isso foi constatado, sobretudo, no início da escolaridade formal naquelas crianças que frequentaram, por um longo período, pré-escolas de qualidade.

Quanto ao ambiente familiar, a pesquisa confirma dados de outros estudos no sentido de que a educação e a classe social dos pais são importantes preditores do desenvolvimento intelectual e social, mas observa que a qualidade do ambiente de aprendizagem no lar pode promover o desenvolvimento intelectual e social em todas as crianças, superando a influência da classe social e do nível educacional dos pais.

No que diz respeito às características dos centros de educação pré-escolar investigados, o estudo encontrou evidências adicionais de que a qualidade pode ser encontrada em todos os tipos de pré-escola, entretanto as de melhor qualidade são aquelas mais formais, que contam com pessoal qualificado e currículo mais sistematizado, combinando educação e cuidado, com um máximo de 13 crianças por adulto e geralmente duas professoras por classe. Outros fatores que contribuem para a qualidade são as relações interativas calorosas com as crianças e o entendimento de que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares. Outros fatores são a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contem com recursos pedagógicos adequados e uma formação continuada em serviço. (Sylvia et al).

A pesquisa constatou também que os centros com maior tradição de vinculação com a área educacional foram os que alcançaram melhor pontuação de qualidade, contando com pessoal mais qualificado e melhor supervisão. Aqueles com uma tradição mais ligada à área de bem-estar social foram os que apresentaram piores

resultados, mas são justamente os que contam com pessoal com pior qualificação, pior remuneração, com pouca supervisão e alta rotatividade.

Apesar de obtidos em contextos bem diversos dos encontrados no Brasil, esses resultados constituem importantes subsídios para a definição de parâmetros de qualidade, pois muitas de suas conclusões são também confirmadas por estudos realizados em outros países. Por exemplo, verificou-se uma associação entre condições de vida das famílias e acesso à pré-escola na população estudada, sendo encontrada uma maior proporção de crianças de famílias com piores condições de vida no grupo daquelas que nunca frequentaram pré-escola do que na amostra de alunos de pré-escolas, fato também constatado no Brasil.

Outro estudo que vem sendo desenvolvido sobre a qualidade, que constitui um amplo programa que envolve diversas pesquisas sobre o cuidado de crianças até 3 anos de idade e o desenvolvimento juvenil é o SECC (Study of Early Child Care and Youth Development). Sendo coordenado pelo The NICHD - National Institute of Child Health & Human Development (Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano) do Ministério da Saúde dos Estados Unidos, conta com a participação de equipes de diversas universidades daquele país.

Os resultados disponíveis na Internet desse amplo programa de pesquisas em andamento em dez localidades dos EUA ainda são preliminares, parciais e contraditórios em alguns aspectos. A pesquisa foi iniciada em 1989 para investigar as relações entre as experiências de cuidado das crianças pequenas e os resultados em seu desenvolvimento. A primeira fase do estudo acompanhou uma coorte de 1.364 crianças escolhidas de acordo com uma amostragem estratificada, desde seu nascimento, em 1991, até os 3 anos de idade; uma segunda fase seguiu um grupo de 1.226 delas, dos 3 anos até a segunda série primária; a terceira fase acompanha 1.100 crianças até a sétima série, em 2005. O estudo utiliza uma grande variedade de estratégias, buscando avaliar a qualidade dos ambientes nos quais as crianças convivem, tanto no âmbito doméstico como no institucional, no caso daquelas que frequentaram creches.

De modo geral, na faixa de idade considerada, foi constatado que as variáveis familiares têm um peso significativo sobre o desenvolvimento das crianças. Os efeitos da frequência a creches, quando positivos, mostraram-se complementares às condições do ambiente familiar.

A maior parte das pesquisas teve dificuldade em separar os efeitos das experiências na família daqueles ligados às características do tipo de cuidado oferecido à criança fora da família. Assim mesmo, algumas características dos serviços observados, como, por exemplo, a razão adulto-criança, o tamanho dos grupos, a formação e a qualificação do educador, revelaram-se significativamente associados ao desempenho das crianças em diversos aspectos. Outro estudo confirmou essas conclusões, indicando que existe fundamento empírico para políticas de melhoria nas regulamentações oficiais sobre formação dos educadores e proporção de crianças por pessoal.

Uma das pesquisas examinou de perto grupos de crianças de famílias de baixa renda em três níveis diferentes de pobreza. Como era de se esperar, as piores condições de vida das famílias estavam associadas a desempenhos mais baixos das crianças. Esse estudo conclui que a oferta de creches é essencial para aquelas famílias que tentam permanecer fora do limite de pobreza. Nos grupos mais pobres, uma melhor qualidade da creche se mostrou associada a melhores resultados quanto ao desenvolvimento das crianças.

Apesar de muitos desses resultados não serem ainda conclusivos, a maioria deles aponta para a importância da qualidade do ambiente sobre o desenvolvimento das crianças nessa fase de vida

em todas as situações observadas: na família, na creche, em espaços domésticos fora da família. Uma recomendação que poderia ser deduzida desses resultados seria que, especialmente nesses três primeiros anos de vida, a complementaridade entre os cuidados e a educação na família e na creche deve ser buscada, o que mostra a importância de uma boa comunicação entre os adultos que atuam nesses dois espaços.

Estudos anteriores realizados nos Estados Unidos já haviam identificado alguns fatores de qualidade de creches associados a bons resultados de desempenho das crianças, confirmados por esses dados mais recentes. O tamanho dos grupos de crianças, a intensidade das interações entre adultos e crianças e o conhecimento dos educadores sobre a educação de crianças pequenas são fatores significativamente associados aos progressos das crianças (Campos).

4. A qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil

No Brasil, a partir da década de 1980, no bojo do processo de redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico quanto no plano legal, propositivo e de intervenção na realidade. Em 1988, a Constituição Federal reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Ressalta-se também a presença no texto constitucional do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica os dispositivos enunciados na constituição. O MEC também teve um importante papel, inicialmente na coordenação do Movimento Criança Constituinte, em seguida nos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien, e na realização dos debates no âmbito do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994), preparatório à Conferência Nacional de Educação para Todos. Nesse encontro, realizado no marco do Plano Decenal de Educação para Todos, ao lado de outros temas, foi realizada uma mesa-redonda sobre experiências internacionais de melhoria da qualidade na Educação Infantil (Rosemberg; Jensen; Peralta).

Entre 1994 e 1996, o MEC realizou vários seminários e debates, com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 até 6 anos. As discussões realizadas nesses eventos deram origem a uma série de publicações. São elas: Política Nacional de Educação Infantil (Brasil); Educação Infantil no Brasil: situação atual (Brasil); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (Brasil) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil); Educação Infantil: bibliografia anotada (Brasil) e Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (Brasil). Essas publicações contaram com a colaboração de muitos professores e pesquisadores, configurando uma produção intensa e rara entre profissionais ligados à universidade e profissionais com responsabilidades executivas.

Dois desses trabalhos merecem destaque por enfocarem diretamente a questão da qualidade na Educação Infantil. O primeiro foi o documento sobre critérios de qualidade, que compunha um conjunto formado também por um cartaz contendo os 12 critérios para a unidade creche e por um vídeo – Nossa creche respeita

criança – acompanhado de um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação. Seu conteúdo baseou-se em uma experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas do município de Belo Horizonte, que contou com a parceria de diversas instituições e de órgãos da prefeitura. Reflete, assim, a realidade encontrada nessas instituições, que pela primeira vez contavam com uma supervisão sistemática da prefeitura. Procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras sem formação enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares pelo país afora (Brasil). O segundo foi um estudo sobre propostas pedagógicas e currículo que realizou um levantamento nacional dos documentos elaborados por secretarias estaduais e de municípios de capital, desenvolvendo uma metodologia de análise e avaliação desses documentos e fornecendo um modelo orientador para a elaboração e a implementação de propostas pedagógicas ou curriculares para unidades ou sistemas de educação infantil, (Brasil).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi promulgada, contribuindo de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, imprime-se uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania. Por sua vez, a definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público. A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade.

Em decorrência da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, a formação exigida para o profissional que atua com essa faixa etária passa a ser a mesma daquele que trabalha nas primeiras séries do Ensino Fundamental: nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, a LDB estabelece que os sistemas promoverão a valorização desses profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho.

De acordo com os dispositivos constitucionais e com a LDB, cabe aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. Mas para que o reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas possa ser efetivado e para que esse atendimento se vincule efetivamente à área educacional, é necessária uma ação conjunta dos governos, nas instâncias federal, estadual e municipal, e a parceria com a sociedade.

Nas disposições transitórias dessa lei, foi estabelecido um prazo de três anos, a contar da data de sua publicação, para que as creches e as pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas se integrassem ao respectivo sistema de ensino. Para que a inte-