

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas na Educação Infantil - GEPPEI

Objetivo - O Grupo de Políticas Públicas na Educação Infantil objetiva identificar, descrever e caracterizar as políticas de gestão da educação infantil no Brasil, especialmente nos municípios catarinenses nos aspectos relacionados a gestão, oferta, recursos humanos, financiamento e proposta pedagógica. Esse grupo vem desenvolvendo estudos e pesquisa na área da educação infantil, desde 2003, principalmente no que se refere às políticas como questões relacionadas: o acesso, expansão, qualidade, relação creche família, assim como a relação entre estado, organizações internacionais, financiamento, entre outros. Apresentamos relatório parcial sobre o estudo em março de 2013. Os integrantes compõem diversos grupos de pesquisas e articulam-se com as discussões do Fórum Catarinense de Educação Infantil – FCEI, do Fórum Regional da Grande Florianópolis e do MIEIB.

Tabalho 1 - IMPLICAÇÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS E DE ARARANGUÁ

Carolina Shimomura Spinelli²
Thaísa Nerverth³

Na intenção de compreender as implicações teóricas e práticas das políticas, suas relações com a formação de professores e com o cotidiano das crianças de zero a seis anos, em sua dinâmica social, capitalista, optamos por não analisar os fatos isoladamente, mas tomá-los em suas determinações históricas. Entendendo as políticas destinadas à infância, aos professores e à educação infantil como produto desta sociedade e das contradições em que as relações são estabelecidas, no embate entre os interesses do capital e as forças sociais de resistência.

No mesmo sentido, faremos agora uma breve discussão sobre a política e suas determinações, a fim de podermos desvelar algumas das contradições presentes na disciplina “Política Pública e suas implicações para o cotidiano da Educação Infantil” que foi oferecida

² Professora mestre do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas na Educação Infantil (GEPPEI). E-mail: carolsspinelli@yahoo.com.br.

³ Professora mestre do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas na Educação Infantil (GEPPEI). E-mail: thaísa_neiverth@hotmail.com.

no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil CEDEI pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) em parceria com o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Ministério da Educação (MEC), e contribuir no debate sobre a formação docente na Educação Infantil. O curso que está em sua segunda edição, teve início no dia 28 de Março de 2013, com término previsto para o dia 13 de Setembro de 2014, totalizando 360 horas, e tem como objetivo formar em nível de especialização professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil das redes públicas de ensino, bem como, atender as demandas de formação de profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR). São 85 discentes matriculados, sendo 17 docentes representantes de 8 grupos de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, evidenciando a articulação entre o NDI e o Centro de Ciências da Educação – CED.

Destacam-se a seguir, os objetivos específicos:

- Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil; das políticas nacional e locais de educação infantil e seus impactos; das contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas; das relações entre cultura, subjetividade e currículo na educação infantil; de estudos e pesquisas na área da educação infantil.
- Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas.
- Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho.

1.1 Algumas breves considerações sobre política.

O significado moderno do vocábulo política refere-se ao conjunto de atividades do Estado (BOBBIO, 1997). As políticas sociais, destinadas aos atendimentos básicos referentes

à saúde, educação, moradia, previdência, entre outros, são expressões da contradição capitalista e, para Netto (2003), são respostas do Estado burguês às demandas postas pelos movimentos populares por intermédio das pressões organizadas. Assim, o Estado é o mediador e as políticas sociais são a síntese do campo de tensões de uma sociedade de classes.

Xavier e Deitos (2006, p. 69) assinalam que “[...] a política social como uma mediadora, no Estado capitalista, está subordinada ao jogo dos interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende, ou seja, os interesses da acumulação e reprodução do capital.” Na mesma perspectiva Faleiros (2006) argumenta que as políticas sociais se originam em uma complexa relação entre o desenvolvimento do capitalismo e as relações sociais de resistência dizendo que são “resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das forças sociais”. (FALEIROS, 2006, p. 6).

Para compreendermos as políticas sociais brasileiras na década de 1990 e início do século XXI e sua relação com as políticas de formação na educação infantil é necessário que façamos destaque a sua principal orientação ideológica: o neoliberalismo, que segundo Therborn (1995, p. 39) é “uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno.” Esta serve à reestruturação das sociedades capitalistas que estão em crise:

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Portanto, a estratégia adotada para a superação da crise seria a reforma do Estado por meio da diminuição de sua atuação. (PERONI e ADRIÃO, 2005, p. 138)

Com base em Netto e Braz (2006) o neoliberalismo engendrou mudanças estruturais, o mercado de trabalho e os trabalhadores passaram por uma intensa reestruturação, posto que a acumulação flexível trouxe flexibilidade nos contratos, índices altos de desemprego, aumento da competição, volatilidade, enfraquecimento dos sindicatos e grande quantidade de mão-de-obra excedente. Ou seja, uma estrutura de mercado que enfraqueceu os direitos trabalhistas.

[...] manter o Estado forte o suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e [...] diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase que ditatorial, pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço. (ARCE, 2001, p.254)

Para Netto e Braz (2006), com isso amplamente difundido, conforma-se uma espécie de senso comum que possibilita e legitima o projeto do capital, o qual, para atingir suas pretensões, precisa romper com as restrições sociopolíticas e “demonizar” o Estado como

“trambolho anacrônico” que precisa necessariamente ser reformado. Ainda segundo os autores, “A pretensão do grande capital é clara: destruir qualquer trava extra-econômica aos seus movimentos.” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 226) Essa demonização do Estado, ao que tudo indica, faz parte de um emaranhado de providências tomadas em escala global, num projeto de contra-reforma, no qual os sentidos das coisas são desfigurados, reduzindo os direitos e garantias sociais conquistados arduamente. Ou seja, o objetivo real do capital não é a diminuição do Estado, mas das funções estatais destinadas ao atendimento dos direitos sociais.

[...] limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mãos de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais por ventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. Com o passar do tempo juntaram-se também a este conjunto de prescrições regras de pilotagem de juros, câmbio e finanças públicas que, algo contraditoriamente, transformaram a política econômica neoliberal numa Business Administration de Estado. (PAULANI, 2006, p. 73)

Conforme Braz e Netto (2006) a doutrina neoliberal é difundida como remédio para garantir a recuperação da “saúde” do sistema econômico. O Estado, nessa lógica, deixa de lado a busca do bem-estar social em detrimento da acumulação do capital. Em resposta, o setor privado é acionado a assumir os compromissos sociais abandonados pelo Estado, respeitando as ordens do mercado. Dessa maneira, na linha da contra-reforma, para Netto e Braz (2006) a ofensiva do capital às “dimensões democráticas” da interferência do Estado teve como primeiro foco a regulamentação das relações de trabalho (flexibilização) e posteriormente seguiu na supressão dos direitos adquiridos em relação aos sistemas de seguridade social. Estendeu seus “braços” para a intervenção do Estado na economia, o que detonou um processo de privatização das estatais, provocando uma profunda “desnacionalização” da economia e impondo uma “desregulamentação universal”.

Essa evolução estrutural do capitalismo, segundo Netto e Braz (2006), vem seguida de uma revolução cultural que estimula a constituição de referências culturais comuns. A Terra torna-se a aldeia global. Numa realidade em que pessoas compartilham, como se estivessem em “pé de igualdade”, os mesmos interesses e espaços, virtuais ou não, competem no mercado de trabalho como se as questões de classe tivessem sido superadas e submetem-se à lógica hegemônica do capital e seus representantes.

Na esteira da crítica ao ideário neoliberal, Xavier e Deitos (2006) destacam que a política educacional da década de 1990 diagnosticou a inadequação educacional em relação à modernização do país e sua integração à globalização; com esse diagnóstico o discurso da superação e flexibilização da educação abriu espaços para as novas propostas. As mudanças operacionais e organizacionais tiveram o amparo legal, pois neste momento foram promulgados documentos legais importantes tanto para a Educação Básica como o Ensino Superior. Podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como expressão desse movimento. Segundo os autores,

A implementação da política educacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

Xavier e Deitos (2006, p. 75-79) sistematizaram os problemas educacionais, ponto de partida para possíveis soluções na perspectiva neoliberal, em seis pontos: o primeiro centrado na ineficiência do estado e o atraso tecnológico e educacional; o segundo aponta que o atraso econômico e social brasileiro é causado pelo esgotamento do modelo econômico nacional, sustentado em mão-de-obra pouco qualificada, somada a iniquidade educacional; o terceiro destaca a centralidade da educação elementar como condição indispensável para a promoção do desempenho econômico e social; o quarto sugere a instabilidade político-institucional como causa da descontinuidade das políticas educacionais; o quinto refere-se a ausência de mecanismo de avaliação e informação da sociedade civil; o sexto, que diferentemente dos outros itens, aponta para uma solução, diz respeito a influência dos organismos e agências financeiras multilaterais no desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e da gestão política, no campo da implementação de políticas, entendidas como uma saudável relação.

Diante da conjuntura acima exposta verifica-se que as políticas destinadas à educação infantil e a formação de professores têm se apresentado como resposta às contingências momentâneas e se percebe uma tendência à diminuição da ação do Estado no que diz respeito ao financiamento e provimento das políticas educacionais, dentre as quais se encontram tanto as instituições de educação infantil quanto as instituições que formam os professores que atuam nesse nível de ensino.

A formação de professores que atuam na educação infantil em questão está inserida na contradição inerente ao sistema capitalista que tange as chamadas “questões sociais”. E ainda, a formação continuada do docente é ao mesmo tempo direito do trabalhador e do Estado que precisa garantir profissionais com um repertório técnico (teórico e didático) para dar conta da demanda do trabalho executado nas creches e pré-escolas. Sendo assim, o Estado capitalista apresenta respostas a esta expressão das chamadas “questões sociais”. Para José Paulo Netto (2003, p. 15-16),

O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e de organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social.

Nesse sentido, os antagonismos são decisivos e condicionantes daquilo que vem a ser constituído como direitos. Não resta dúvida que em relação à legislação destinada à primeira infância, historicamente, em âmbito mundial houve avanços significativos nos aparatos legais que sustentam a garantia de espaços qualificados, com profissionais formados para a faixa etária de zero a seis anos. Mas cabe lembrar que a história é movimento e contradição e que estas relações são objetivadas num campo de luta, no qual interesses diversos estão em disputa.

Embora as legislações citadas tenham caráter universal, no sentido de que foram feitas para todas as crianças, independente de classe social, segundo Kuhlmann (2001), existe no Brasil, desde o século XIX, uma clara diferenciação de espaços destinados a crianças ricas e crianças pobres. Há dois séculos existem instituições educacionais que atendem a faixa etária de zero a seis anos. Para o autor essas instituições, as creches e pré-escolas se constituíram historicamente como educacionais, mas algumas foram criadas exclusivas para pobres, outras não. “O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida” (KUHLMANN JR. 2001, p. 54). Atualmente essas mesmas diferenças são encontradas nos programas educativos e nos programas compensatórios, ambos destinados à primeira infância.

1.2 Destaques sobre a formação de professores.

Entre outros aspectos da política educacional, podemos considerar que a formação de professores é encarada como um dos desafios da atualidade. Posto que foram destacados no documento “Qualidade com Equidade na Educação Infantil” (CNTE, 2011, p. 433):

- Universalizar as matrículas de creche (demanda potencial) e de pré-escola (com base na EC nº 59), observando-se os critérios de qualidade e equidade.
- Expandir a oferta de creche em tempo integral – hoje correspondente a 64% das matrículas.
- Garantir a formação de nível superior aos profissionais do magistério e de nível técnico e/ou tecnológico aos demais trabalhadores, à luz diretrizes do Conselho Nacional de Educação.
- Nivelar a relação professor-aluno nas redes de ensino, utilizando as orientações da 1ª Conferência Nacional de Educação: zero a dois anos (creche): até 6 a 8 crianças por professor; três anos (creche): até 15 crianças por professor; quatro e cinco anos (pré-escola): até 15 crianças por professor.
- Superar a discriminação salarial e de formação dos/as educadores/as.
- Vincular as creches nas políticas educacionais e assegurar a contratação dos profissionais por concurso público de provas e títulos.
- Estabelecer segurança jurídica para o enquadramento na carreira do magistério, com base na Resolução CNE/CEB nº 7/2011, dos/as atuais trabalhadores/as de creches, regidos por carreiras de outros órgãos da administração públicas ou que foram extintas.

Segundo Barbosa (2011, 386) a formação dos professores está associada à qualidade da educação infantil e ocupa destaque nos discursos e propostas governamentais e na legislação desde a década de 1990. É também, historicamente, bandeira de luta de movimentos sociais. Como consenso sobre a temática estão as premissas: “a educação infantil como direito social e cultural; a educação infantil pública de qualidade para todas as crianças brasileiras; a formação do professor como ponto determinante para a melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem às crianças de zero a seis anos.”

É correto afirmar que na história dos projetos e programas que debateram e organizaram a formação docente e a prática pedagógica estiveram contidas uma concepção de homem, de sociedade e de educação que expressam as contradições e antagonismos do seu tempo.

Nas primeiras instituições que atenderam crianças pequenas:

Muitas professoras dedicadas à educação de crianças menores de sete anos eram da classe média e alta, e acabavam por assumir uma função de maternagem, considerada “nobre” e aceitável como trabalho para mulher. Nesse caso, algumas exigências mínimas eram feitas na seleção de professoras pré-primárias, tais como: tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral; realização de curso de especialização; e esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional. Tais exigências, entretanto não eram pensadas para educadoras de creche ou outras instituições para o atendimento de crianças pobres, cujas mães – solteiras, abandonadas, viúvas, pobres – eram

obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico. (BARBOSA, 2011, p. 387)

À medida em que as mulheres assumiam postos no mercado de trabalho, por necessidade ou ideologia, se consolidava o cuidado e a educação das crianças pequenas sob os preceitos assistencialistas, compensatórios, preparatório e psicologizantes, modificando assim a função social da creche e da pré-escola e exigindo dos profissionais a reprodução de conhecimentos elaborados, com formação em nível médio – magistério. Kuhlmann (1998).

Segundo Barbosa (2011) a legislação não foi suficiente para transpor o ranço do trabalho voluntário baseado nos valores cristãos de “vocação” e “dom” que habitaram os espaços institucionais que educaram as crianças de zero a seis anos até meados dos anos 2000. Nessas alturas já tinha sido admitida a necessidade de formação dos professores e estava em debate a qualidade da educação articulado ao direito a formação.

Nesse contexto histórico, no bojo das políticas sociais foram gestadas possibilidades de formação de professores em nível médio, de graduação e de pós-graduação para professores da Educação Infantil. Atualmente existem alguns programas de formação continuada que contemplam a Educação Básica: [Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa](#)⁴; [ProInfantil](#)⁵; [Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor](#)⁶; [Proinfo Integrado](#)⁷; [e-Proinfo](#)⁸; [Pró-letramento](#)⁹; [Gestar II](#)¹⁰; [Rede Nacional de Formação Continuada de Professores](#)¹¹ (BRASIL, 2014).

⁴ Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

⁵ O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

⁶ O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

⁷ O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

⁸ O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

⁹ O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

¹⁰ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a

Nesse momento não será possível fazer uma análise dos programas governamentais, em suas determinações políticas, no entanto essa listagem serviu para expressar que o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – CEDEI/NDI/CED/UFSC, no qual lecionamos a disciplina é parte dessa política de formação docente, mais especificamente do Parfor, que legitima o projeto de sociedade vigente, mas que em sua contradição tem a possibilidade de emancipação por meio da formação crítica.

1.3 Limites e possibilidades na formação de professores da educação infantil em Florianópolis e Araranguá.

Nesse momento do texto discorreremos sobre questões bem específicas da experiência por nós vivenciadas como docentes da especialização em questão, ou seja, sujeitos da política de formação em curso. Destacamos que poderíamos optar por meramente instrumentalizar os alunos, usando os referenciais teóricos disponíveis, ou então, poderíamos transcender a instrumentalização técnica e nos comportarmos como militantes da educação infantil, num sentido de reconhecermos e despertarmos nos acadêmicos a condição de trabalhadores da mesma classe, unindo assim a teoria à prática política. Nós, felizmente, escolhemos a segunda opção. E foi com base nela que a metodologia, os textos trabalhados e essa reflexão foi inspirada.

É importante destacar que atuamos em duas realidades bem distintas, lecionamos a disciplina “Política Pública e suas implicações para o cotidiano da Educação Infantil”, em dois polos. Esta tinha carga didática de 30 horas, e foi ministrada por três professoras do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, a saber, Carolina Shimomura Spinelli, Thaisa Neiverth e Graziela Maria Beretta López. O fato de termos dividido a disciplina entre três professoras foi uma forma de dar uma dinamicidade às aulas, trocar e socializar conhecimentos acumulados entre as próprias professoras, o que foi evidenciado na fala dos estudantes que fizeram uma avaliação positiva desta forma de organização.

distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

¹¹ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

A disciplina por ser introdutória e constituir o bloco dos fundamentos da educação infantil do currículo do curso, teve como ementa a Relação capital-trabalho na definição das políticas e da prática pedagógica; políticas públicas como campo de disputas; Políticas Públicas, Legislação, Financiamento e Educação Infantil: contradições entre o proposto e o vivido; demanda, oferta e qualidade da educação infantil na educação básica brasileira; proposta de organismos nacionais e internacionais para educação infantil brasileira; Implicações teóricas, políticas e pedagógicas das políticas no cotidiano das crianças de 0 a 6 anos. Sua metodologia se caracterizou por estudos teóricos e reflexões a partir de aulas expositivas e trabalhos em grupos; leitura e análise dos textos; debate em torno de vídeos, histórias, charges, músicas sobre política e direitos das crianças; produção de textos reflexivos devidamente fundamentos nas leituras realizadas e discutidas em aula; leitura, produção textual e pesquisa.

Como a realidade dos dois polos foi algo que influenciou diretamente o andamento da disciplina e o processo de aprendizagem dos estudantes, é fundamental indicarmos algumas características destas duas regiões. Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina, nela duas universidades públicas e algumas particulares oferecem cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação. Boa parte dos discentes são oriundos dessas primeiras. Já Araranguá é uma cidade bem pequena, na qual o único curso presencial de Pedagogia é oferecido por uma universidade privada, sendo que também existem cursos de Pedagogia a distancia consolidados como opções da maioria das cursistas que participaram da especialização. Já com relação à ocupação das cursistas de ambos os polos temos uma realidade mais parecida. Todas trabalham com educação infantil, algumas são professoras e outras auxiliares de ensino.

No polo de Florianópolis houve um envolvimento maior dos estudantes, devido a realidade de formação dos mesmos, que se diferenciava do contexto de formação dos estudantes de Araranguá, esta limitação ficou evidente diante da participação durante a disciplina, desde a leitura prévia dos textos, a escrita dos trabalhos, a discussão e debate dos temas abordados, e a relação com a prática docente. Em Florianópolis os estudantes demonstraram muito mais envolvimento e dedicação à disciplina, desenvolvendo as leituras prévias dos textos, trazendo elementos ricos e contextualizados de acordo com os temas abordados e participando de forma crítica das discussões e propostas da disciplina. Em Araranguá os limites foram maiores, pois a maioria dos estudantes tiveram dificuldades em estabelecer relações entre a teoria e a prática, articular ideias, bem como desenvolver as leituras dos textos e escrever o trabalho final da disciplina.

Um dos limites da disciplina e da realidade dos próprios estudantes, que influenciou as condições de estudo dos mesmos, foi à questão da falta de liberação pela prefeitura de Florianópolis e de Araranguá para frequentar o curso. Muitos estudantes destacaram esta questão como algo que dificultou o estudo, a frequência e o empenho nas disciplinas do curso. Este já foi um dos aspectos que prejudicou a qualidade do curso em sua primeira edição, como podemos verificar a seguir:

Alguns aspectos vêm dificultando de modo significativo a execução da proposta do CEEI. Na sua concepção tanto a UFSC quanto o MEC pressupunham que haveria plena colaboração dos entes federados (estados e municípios) aos quais estavam ligados os professores em formação. A falta de apoio dos municípios, no entanto, especialmente no que diz respeito à dispensa dos professores para frequentarem as aulas e à disponibilidade de transporte, impactam de modo negativo as atividades e a frequência dos professores, alunos do curso. (RAUPP, DURLI, CORAL e NEIVERTH, 2012, p.38).

Os resultados da disciplina apontaram os limites e as possibilidades da formação de professores, principalmente com relação às condições de trabalho e a formação recebida, tais aspectos foram identificados por meio de duas distintas realidades da rede pública municipal de educação infantil. Afinal, como abordar temas relacionados às políticas públicas se a formação recebida evidencia as contradições existentes na garantia dos direitos sociais? Como pensar as políticas públicas numa realidade onde as condições de trabalho dificultam uma formação mais crítica e uma mudança da mesma?

A disciplina buscou entre outros aspectos contribuir para pensar estas questões, principalmente no que diz respeito à compreensão da educação infantil e seus determinantes sociais, pois foi possível aproximar as discussões das políticas nacionais e sua relação com as políticas internacionais com a realidade da educação infantil, contribuindo, desta maneira, para a formação de uma consciência crítica dos professores e das professoras. Este foi um dos aspectos levantados pelos próprios estudantes no momento de avaliação da disciplina, pois muitos relataram que tinham certa dificuldade em compreender a relação entre a política pública e a educação infantil, mas ao final da disciplina, conseguiram compreender os desdobramentos da política para o cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças.

Deste modo, a disciplina, dentro do campo da formação de professores, contribuiu, também para evidenciar o caráter político da função docente na educação infantil, pois para que as condições de trabalho possam ser alteradas é preciso que a classe docente se organize, lute e reivindique do poder público os seus direitos, sem perder de vista que é necessário uma

[...] mudança de mentalidade direcionada à tomada de uma consciência de classe que permita ao professor compreender-se como ser social, buscando ultrapassar os limites do senso comum que configuram a cultura da escola e, concomitantemente, alterar tanto as suas relações de trabalho quanto as condições objetivas da prática educativa. (QUINTEIRO e CARVALHO, p. 209, 2012).

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Tereza; PERONI, Vera. (Org.) *O público e o privado na Educação: interfaces entre o Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 13-30.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. ano XXII. n° 74, abril, 2001. p. 251-283.

BRASIL, *Lei n° 9.424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996d. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf>> Acesso: 01 jul. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Formação continuada para professores*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842 Acesso. 26 de jul. 2014.

BARBOSA, I. G. *O ProInfantil e a formação do professor*. (In.) Retratos da Escola /Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 9, jul./dez. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. O capitalismo contemporâneo. In: BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo, *Economia política: uma introdução crítica*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOBBIO, Norberto; MATTUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 10.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Qualidade com equidade na educação infantil*. Retratos da Escola /Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 9, jul./dez. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G. e PALHARES, Marina S. (Orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. p 51-65.

- NETTO, José P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis G. e ROZZOTTO, Maria L. *Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná*. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 12-28
- PAULANI, Leda M. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C. F. e NEVES, Lúcia M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Tereza; PERONI, Vera. (Org.) *O público e o privado na Educação: interfaces entre o Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.
- QUINTEIRO, J. CARVALHO, D. C. de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola. In: FLÔR, D.C. DURLI, Z. (orgs.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2012.
- RAUPP, M.D. DURLI, Z. CORAL, E.S. NEIVERTH, T. A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. In: FLÔR, D.C. DURLI, Z. (orgs.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2012.
- THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 39-62.
- XAVIER, Elizabeth; DEITOS, Roberto. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto e RODRIGUES, Rosa M. (org) *Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais*. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 67-86

Trabalho 2 - A Educação Infantil no Brasil e Alemanha - um estudo comparativo desenvolvido na Universidade de Educação de Weingarten – Alemanha

Jodete Bayer Gomes Fullgraf¹²
Financiamento – CAPES - DAAD

Nesse artigo apresentamos algumas indicações sobre *A Educação Infantil no Brasil e Alemanha, um estudo comparativo*. Essas indicações tem como base os resultados da pesquisa realizada entre março de 2013 a fevereiro de 2014 na *Pädagogische Hochschule* - Universidade de Weingarten na Alemanha. O estudo teve como principal objetivo identificar e descrever a Educação Infantil na Alemanha numa perspectiva comparativa com vários aspectos elencados sobre a Educação Infantil no Brasil. A pesquisa está articulada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Infantil/GEPPEI¹³ do Núcleo de Desenvolvimento Infantil/NDI da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e ao

¹²Graduada em Pedagogia pela UDESC. Mestre em Educação pela UFSC. Doutora em Educação: Currículo PUC/SP. Atualmente é professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. Desenvolve pesquisa na área da Educação, Educação Infantil, Avaliação e Qualidade, Estado e Políticas Educacionais. Coordena o GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Infantil do NDI da UFSC. jodete.fullgraf@ufsc.br

¹³ Desde 2010 o GEPPEI vem participando de atividades de pesquisa e realiza encontros quinzenais do Grupo para estudos e aprofundamento teórico.

Departamento *Elementarbildung* - da *Pädagogische Hochschule Weingarten/PH*. Veremos de modo mais específico, aspectos relacionados às políticas de educação infantil, legislação e regulação, estrutura da oferta e recursos humanos, assim como descreveremos a situação encontrada numa perspectiva comparativa.

METODOLOGIA

Em nossa metodologia de trabalho, de abordagem qualitativa, tomamos como campo mais amplo de investigação, ampliar os estudos já realizados, além do mapeamento de produções na área e estudos bibliográficos referentes à temática em questão, tanto no Brasil quanto na Alemanha. Como foco mais específico de análise, a pesquisa de campo se constituiu por visitas em unidades de educação infantil, e entrevistas com sujeitos sociais que identificamos.

A identificação das unidades a serem visitadas foi planejada junto com coordenadora dos estágios e responsável pelo acompanhamento dos estudantes do Curso Bachelor *Elementarbildung* nas unidades de Educação Infantil no semestre de verão-2013 e de inverno-2013-2014 na *Pädagogische Hochschule - PH*. No entanto, muitas outras visitas surgiram a partir de sugestões dos professores do departamento que mantém alunos realizando estágio em diversas unidades durante sua formação, assim como de outros informantes que indentificamos.

A identificação dos sujeitos a serem entrevistados foi realizada com a contribuição de uma professora do departamento *Elementarbildung* e pesquisadora em *Early Childhood Educacion* da *Pädagogische Hochschule - PH*. A seleção dos sujeitos procurou constituir um conjunto diversificado e amplo de depoentes. A amostra foi planejada de forma a incluir diferentes entrevistados que pudessem reunir as “vozes e perspectivas” de diversos sujeitos, sobre a Educação Infantil na Alemanha. Os contatos com os informantes foram efetivados através de reuniões individuais e/ou coletivas, encontros nas disciplinas oferecidas pelos professores da *Pädagogische Hochschule - PH* e, na maioria deles, através de encontros formais previamente agendados. A coleta dos depoimentos foi realizada através de entrevista aberta onde o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema que lhe foi proposto. Foram realizadas 12 (doze) entrevistas, sendo 5 (cinco) com professores do departamento *Elementarbildung* da *PH*, 05 (cinco) com profissionais da educação infantil das unidades

visitadas e 02 (duas) uma com a assistente de pesquisa e uma com a representante da sociedade civil.

Foi elaborado um roteiro para realização das entrevistas o qual foi utilizado de forma bastante flexível durante o encontro com os depoentes. Buscamos contrapor os dados de realidade com os documentos analisados, como também buscamos contrapor as informações obtidas através dos depoimentos dos diversos segmentos envolvidos. Vale destacar que os depoimentos constituem, muitas vezes, importantes fontes documentais que, em geral, conduzem a fontes primárias e permitem a recolha de informação sobre instâncias de decisão, cujos atos, na sua maioria ou em parte, não são públicos, havendo como único registro a memória dos protagonistas (TEODORO, 2005).

Portanto, em nosso estudo analisamos documentos, realizamos entrevistas, visitamos unidades de educação infantil, nos inserimos no cotidiano da universidade, entre outras. Para tanto passaremos a descrever as visitas e documentos encontrados numa perspectiva comparativa de análise de dados.

Em algumas das unidades visitadas pudemos acompanhar o dia a dia participando das atividades cotidianas de modo a conhecer melhor o funcionamento do atendimento nessas instituições de Educação Infantil na Alemanha. Essas visitas se tornaram esclarecedoras de como funciona a realidade educacional da educação infantil nesse país, sendo uma experiência muito rica que poderá contribuir com as discussões desenvolvidas no Brasil e no grupo de pesquisa do qual coordenamos.

INTRODUÇÃO

Iniciamos essa sessão com a seguinte indicação - *Porque um estudo comparativo entre o Brasil e Alemanha? Quais aspectos relacionados às políticas e programas de educação infantil poderiam ser comparados? Para responder essas questões outras interrogações foram surgindo e assim no decorrer do estudo outros questionamentos se colocaram de forma necessária. Como as políticas e programas de educação infantil são desenvolvidos e adotados? Quais os recursos e suportes disponíveis para essas políticas? Como os serviços e a oferta da educação infantil estão organizados? Quais as concepções pedagógicas estão subjacentes nas diversas unidades observadas? Enfim, uma importante questão que se coloca – Qual a estrutura dos serviços e programas de Educação Infantil na perspectiva da política educacional na Alemanha?*

Desse modo buscamos conhecer as diferentes razões e formas que permeiam a estrutura dos serviços e programas de educação infantil na perspectiva da política educacional. A revisão bibliográfica indica que muitos autores e pesquisadores da área como Moss (2002), Penn (2011), Rosemberg (2013) evidenciam a importância de analisar as políticas de atendimento a criança pequena. Para Moss (2009) no atual contexto da sociedade contemporânea, em muitos países desenvolvidos, tem se observado o aumento do interesse político na educação infantil, conduzindo conseqüentemente a uma expansão do atendimento. Na Alemanha esse interesse também está presente.

Considerando essas reflexões iniciais, comporemos um quadro que evidencie os contornos da política de educação infantil no Brasil e Alemanha - *Frühkindliche enine vergleichsstudie* - para conhecermos as diversas problemáticas que cercam a área da educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. As principais fontes de informação utilizadas na construção desse estudo, especificamente sobre a Alemanha, foram encontradas em documentos produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD - como o Comparative Reports e a publicação Starting Strong II. Utilizamos ainda os diversos documentos e dados pesquisados no *Landesinstitut* e nas bases de dados estatísticos da Universidade de Weingarten e outros. Além disso, utilizamos os relatórios, textos teóricos, assim como entrevistas com sujeitos sociais e professores da própria universidade - *Pädagogische Hochschule*. O acesso ao aporte teórico utilizado pela equipe docente da universidade também possibilitou inúmeras aproximações. As informações captadas através das entrevistas, que foram de suma importância, assim como as impressões advindas das visitas realizadas às instituições de educação infantil foram utilizadas livremente ao longo do texto.

Vale informar ainda que nosso aporte teórico tem como base os seguintes autores: Roger Dale, (Globalisation education, Global Age); Stephen Ball (Policy Sociology and Critical Social Research, critical policy methodology), Helen Penn (Theory, policy and practice in early childhood education and care, international organizations), Peter Moos (Early Childhood Education as a democratic practice), Fúlvia Rosemberg, (Policies Educational, Early Childhood Education) e Maria Malta Campos (Management of Early Childhood Education, Quality Education).

ASPECTOS DO ESTUDO COMPARTIVO

1. **A Educação na Alemanha** - Vejamos em linhas gerais o Sistema Educativo da Alemanha. O quadro abaixo possibilita a visualização do sistema educativo atual, assim como os outros quadros apresentados detalham o sistema educativo alemão.

Krippen Creche	Kindergarten Pré-escola	Grundschule Elementary	Schule 1.Hauptschule 2. Realschule 3.Gymnasium	Hochschule Universität
0-3	4-5	6-10	11-14/11-16/11-18	
Na Alemanha a educação compulsória é a partir dos 6 anos.				

A Alemanha é um país de grande extensão territorial e uma das maiores economias da Europa. O Federalismo caracteriza a Alemanha como um Estado Federal. A Federação alemã possui três níveis de governo, *federal* (federal), *bundesland* (estadual) e *stadt* (municipal). A Alemanha tem dezesseis estados (*Bundesland*) e 13 mil municípios *stadt*. Durante um grande período a Alemanha era dividida em Ocidental *Alte Bundesländer (ABL)* e Oriental *Neue Länder (NBL)*. Tendo em vista essa divisão, os sistemas educativos, assim como outras políticas, se desenvolveram de forma diferenciada nessas regiões.

O sistema escolar alemão é complexo e altamente descentralizado. A obrigatoriedade escolar começa aos seis anos em toda a Alemanha (*Grundschule*), é pública, gratuita, e dura em média de quatro a seis anos. Alguns Estados (*Länder*) oferecem às crianças um ano de preparação para a escola primária, ou seja, atividades educativas e brincadeiras são desenvolvidas na “pré-escola” para iniciar a criança na escola elementar. Em Baden-Württemberg pudemos observar em algumas unidades que visitamos essa preparação das crianças para a escola.

A identificação desse aspecto é importante uma vez que essa questão é relevante para a transição das crianças da Educação infantil para a Escola, essa possibilidade fortalece essa etapa educacional, e qualifica esse período. Assim como garante um ensino de qualidade. Na disciplina “*Übergang Kindergarten Grundschule*” podemos identificar vários aspectos importantes em relação a este item. Voltando ao Sistema educacional alemão, podemos

destacar que a situação encontrada em cada estado (*bundesland*) é muito diferente, uma vez que cada estado tem o direito de criar sua própria estrutura educacional. Ou seja, o sistema escolar na Alemanha também é diversificado nos dezesseis Estados (*Länder*). Os Estados possuem legislações e diretrizes específicas para suas redes, mas em quase todo país o ensino primário termina na quarta série – *Grundschule* (gratuito público dura de 4 a 6 anos).

Ao finalizar o ensino primário, os estudantes começam a ser orientados para sua vida profissional e são encaminhados para as denominadas escolas secundárias. A escola secundária é dividida em 3 áreas de educação diferentes, esse ciclo de escolaridade é bastante complexo e desigual. A decisão de qual escola secundária a criança deve frequentar é tomada pelos professores juntamente com os pais, de acordo com o desempenho da criança. As escolas secundárias são: *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*. Cada área tem tempo e níveis de educação diferente. Enfim, destacamos que a criança ao terminar a *Realschule* é separada por três percursos educativos distintos, que possibilitam profissionalização distinta. Segundo entrevista e alguns documentos analisados podemos identificar que essa situação vem se modificando. Sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresentaremos essas informações no item sobre “Recursos Humanos”.

2. Educação Infantil – Legislação e regulação

A população da Alemanha é de 82.42 milhões de pessoas e a população infantil abaixo de 6 anos é 4.23 milhões de crianças. A taxa de fertilidade é de 1.34, e a renda *percapita*: USD 25 900. O país investe em torno de 9,5 do PIB em educação, pesquisa e ciência. Na Alemanha os governos dos Estados (*Länder*) geralmente regulam, fornecem e financiam a oferta e os serviços de educação infantil através do Ministério responsável. O Ministério Federal responsável pela Educação nessa faixa etária é o *Bundministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*.

Esse Ministério tem a maior influência no desenvolvimento da educação infantil, com iniciativas e recursos para projetos em áreas consideradas de maior atenção para as crianças. Podemos então afirmar que não identificamos um sistema público e gratuito de educação infantil vinculado aos setores educacionais. Não existe um sistema público de Educação Infantil. A Educação Infantil faz parte do sistema escolar, mas é regulada e financiada por outro Ministério. De acordo com documentos analisados e entrevistas, os governos estaduais complementam e expandem a oferta da educação infantil e isso está definido pelo Governo Federal e pela Legislação vigente, qual seja, *Sozial-gesehbuch* - SGB VIII. A SGB VIII

(*Sozial-gesehbuch*). Essa é a Legislação que define o marco regulatório dos serviços de *Kindertageseinrichtung* - KITA além de regulamentar sobre financiamento, orientação e planejamento para Educação Infantil na Alemanha.

Enfim podemos confirmar que segundo as entrevistas realizadas e documentos analisados as principais leis que regulam a estrutura da oferta da Educação Infantil (*Frühkindliche Bildung*) na Alemanha são: *SGB VIII Sozial-gesehbuch*, *Orientierhghsplan-Bildungsplan (Schule)*, e *Kita (kindertageseinrichtung - gesetz)*. Nesse ponto indicamos que existe uma “intenção” de integrar a Educação Infantil nos recursos da Educação. Em 1981 houve uma grande *Conferência* que trouxe essa temática a tona, mas a legislação de 1970 mantém regulação *Kindertageseinrichtung* – KITA.

A maioria das instituições que oferecem Educação Infantil são mantidas, pelos estados e municípios, mas as instituições religiosas (católicas e protestantes) tem uma grande participação na estrutura e oferta da Educação Infantil na Alemanha que é bastante diversificada ou seja variada. Também indentificamos uma diversidade de unidades comunitárias, que estão vinculadas a sindicatos, empresas, cooperativas ou simplesmente privada como a expemplo das escolas “*Waldorf*” e “*Montessori*”. Mas de um modo geral todas as instituições recebem recursos municipais e governamentais através do Ministério responsável e da mantenedora (*Träger*) a qual está vinculada. Como já dissemos, muitas dessas instituições são mantidas por igrejas ou iniciativas particulares, e geralmente nas cidades pequenas exercem uma importante influência sobre a comunidade.

Com já dissemos a Educação Infantil não é pública e gratuita. Ou seja, com relação ao financiamento, podemos destacar que a Educação Infantil não é gratuita, como também não é pública, enquanto sistema. Geralmente os pais pagam uma parcela dependendo do rendimento familiar, independente se a instituição é pública ou privada. O custo médio para os pais (*Elternzeit*) é geralmente em torno de 14%, mas as contribuições dos pais diferem muito entre as regiões, e até mesmo dentro dos Estados (*Länder*). Em entrevistas identificamos que em algumas cidades as famílias pagam de acordo com a renda.

Com relação à oferta da educação infantil, é importante destacar que toda criança a partir de três anos tem acesso garantido nas instituições de educação infantil, em sua maioria denominada *Kindergarten*. Embora essa etapa não seja obrigatória, ela deve ser assegurada a todas às crianças. A partir dos documentos, entrevistas e dados analisados, confirmamos a idéia inicial de que ainda há lacunas, quanto ao acesso de crianças de zero até os três anos as instituicoes de educação infantil. Do nosso ponto de vista isto se dá em decorrência de dois

principais motivos, tanto econômicos quanto sócio-culturais: políticas sociais para as famílias e uma visível mudança na concepção da necessidade de socialização das crianças pequenas.

Nesse ponto é importante indicar que em agosto de 2013 entrou em vigor o direito legal para as crianças menores de três anos ao acolhimento em instituições de educação infantil. Essa orientação recrudescer e tem impulsionado a expansão da oferta, no entanto existe uma lacuna no atendimento e o mesmo ainda não será universalizado tão rapidamente. Haverá um crescimento no atendimento e esse passará a 35% num total de 750 mil vagas a curto prazo. O impulso da legislação também impulsiona a criação de novos mecanismos de regulação, como por exemplo o “Catálogo de Boas Práticas”.

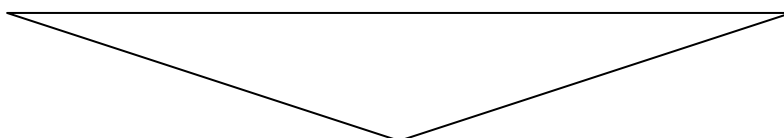
Tendo em vista a importância dessa ampliação observamos a expansão dos serviços e do atendimento em várias cidades, construção e ampliação de novas unidades. Tivemos a oportunidade de visitar 03 unidades, relativamente grandes recém inauguradas. Em Baden-Württemberg temos em torno de 5 mil unidades, mas que não tem sido suficiente. Essa questão também vem impulsionando a demanda por mais professores e sua adequada qualificação. Nas entrevistas realizadas essa informação foi confirmada. Nesse ponto cabe salientar as imensas diferenças em relação as políticas sociais entre Brasil e Alemanha.

3. Educação Infantil – estrutura da oferta

Em geral, na Alemanha a legislação vigente regula e define sobre questões relacionadas aos indicadores pedagógicos e estruturais das unidades. O principal documento relacionado a essa questão, como já indicado, é o *Orientierungspläne* - “Plano de orientação da Educação”. Cada Estado tem seu *Orientierungspläne*, ou seja, sua própria regulamentação.

O principal serviço de Educação infantil na Alemanha *Kindertageseinrichtung* - KITA é oferecido no *Kindergarten*, na *Krippe* e no *Hort*. A combinação desses programas é denominada *Kindertageseinrichtung* - KITA e está vinculado ao Ministério Social – *Bundministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Esse sistema pode ser visualizado no quadro abaixo.

***Kindertageseinrichtung* – KITA**



Krippen (0-3)

Kindergarten (3-6)

Hort (4-14)

No documento *Starting Strong II* podemos confirmar as indicações fornecidas em entrevista sobre a estrutura e funcionamento do atendimento de Educação Infantil na Alemanha e em Baden-Württemberg quais sejam: *Krippen (0-3)*, *Kindergarten (3-6)* e *Hort (4-10)*. Existem também *kindertagespflege* (creche domiciliar) e outros programas diversificados para *Kindheit* (infância), ou seja, outras denominações também puderam ser observadas: *Kinderhauss e Tagesmutter*, etc.

Foi possível identificar um programa de atendimento similar as “creches domiciliares” que conhecemos no Brasil e América Latina. Esse programa é oferecido em casa, e denomina-se *Kindertagesplege*. Esses serviços geralmente são disponibilizados por *Tagesmütter* (donas de casa) em suas próprias casas, mas podem ser realizada na casa de uma outra família ou ainda num espaço específico (alugado ou arrendado). Segundo entrevista esse tipo de atividade tem uma baixa qualidade de atendimento, mas ainda é bastante procurada pelas famílias como uma alternativa a ser utilizada.

O serviço extra-escolar denominado *Hort*, é o terceiro maior serviço para crianças em idade escolar. *Hort* são centros de atendimento independentes, mas que são uma forma mista de atendimento para crianças de diferentes idades. Em visitas realizadas nos *Kindergarten* observamos nessa unidade crianças atendidas no programa *Hort*. Muitas vezes esse atendimento também acontece no interior das escolas.

Todos os programas de *Hort* seja no *Kindergarten* seja na escola, são pagos pelos pais. Isso depende da combinação da renda com as horas de atendimento que as famílias necessitam. Por exemplo, a cidade de *Ulm* em Baden-Württemberg oferece vários programas extra-escolar, seja oferecido, pela prefeitura seja oferecido por associações ou igrejas. Constatamos que já existe algumas propostas de escolas de tempo integral, nos parece que essa opção ainda não é abrangente, mas envolve a necessidade das famílias.

De outra parte, parece que os programas, no caso o *Hort* e a escola de tempo integral não estão integrados na mesma política. Mas de outra parte percebemos que as políticas voltadas para as famílias são eficazes e de grande escopo, de grande monta. Apesar de as famílias terem um custo para acessar a esses programas, o valor pago depende da renda e de um modo geral todas as famílias são atendidas.

Conciliar trabalho e necessidade de atendimento aos filhos, ainda que em idade escolar, ou seja, apoio as famílias é uma realidade vivenciada em muitos países e parece que nos países

desenvolvidos isso também é evidente. O fato de a Educação Infantil não ser obrigatória, talvez não condicione sua vinculação ao Sistema Educacional, mas a Regulação dos serviços de apoio às famílias e atendimento as crianças pequenas é feita pelo Estado. Essa discussão é complexa e pode estar no bojo da influência das orientações internacionais de apoio às famílias e menos gastos com Educação Infantil.

Tomemos como exemplo a proposta da “Bolsa cuidado infantil”, que circulou na Alemanha, no período de campanha eleitoral no segundo semestre de 2013. Essa proposta incetiva a mãe ficar em casa com o filho e receba o valor de \$100,00. Esse exemplo nos permite inferir que as políticas conservadoras também estão presentes em países como Alemanha. Será que as políticas caminham, para uma *Agenda Global*, bem a história se repete ou está sendo retomada? Nesse ponto, faremos algumas indicações sobre a política alemã para as famílias e os recursos que o governo federal investe para tanto (Estado de Bem estar social).

Identificamos que a Alemanha, maior economia da Europa, gasta cerca de 200 bilhões de euros por ano para auxiliar as famílias e seus filhos. Mas na verdade apesar de garantir fomento as famílias, a taxa de natalidade e perspectivas de empregos para jovens maes permanecem em baixa.

Existe um período de licença maternidade de seis semanas antes do parto e oito semanas depois do parto, durante o qual as mães recebem seu salário. Após esse período os pais (*Elternzeit*) tem a opção de se afastar do emprego por até três anos, e ainda ter retorno ao trabalho garantido. É importante notar que existe um benefício para criação dos filhos o abono adicional (*Erziehungsgeld*) que pode ser pago por dois anos dependendo da renda familiar. Para todas as famílias existe um benefício (*Kindergeld - 180 euros*) que é pago até os 18 anos de idade como um programa de apoio às famílias. Essa combinação também inclui renda total da família e decontos de impostos. Para muitos essa situação vem se modificando e já foi mais confortável.

Quanto a essa questão do “acesso e expansão”, isso também nos chama atenção, pois nossa permanência coincidiu com um período importante de *Transição*, ou seja, é possível observar mudanças nas políticas de Educação Infantil. De acordo com uma entrevista, essa situação foi observada no estado de Baden-Württemberg. Parece haver um interesse crescente para esse nível, seja por parte das famílias seja por parte das Universidades na formação de professores.

Numa perspectiva mais específica vamos tratar de questões relacionadas a estrutura do atendimento. Com relação aos turnos de atendimento muitas unidades oferecem atendimento

integral (dia inteiro). Mas observamos outras composições de atendimento, período parcial onde o almoço é realizado na unidade e período parcial onde a criança vai em casa para ter sua refeição e voltar para instituição, duas vezes por semana. Essas composições puderam ser observadas nas visitas que realizamos e também na análise dos dados.

Na maior parte das unidades as refeições são fornecidas pelas famílias. Nesse ponto indicamos que observamos várias combinações e essa questão também varia entre cidades e entre as regiões metropolitanas. Muitas unidades atendem das 7:30 até 13:00, outras unidades oferecem atendimento até as 17 hs. A forma como se dá as refeições é muito variada. Mas essa diferença com relação ao fornecimento de alimentação é financiada pelas famílias.

Essa questão relacionada a “expansão e acesso” é tratada com muito interesse atenção pela pesquisadora. De um modo geral existe atendimento para todos, mas é importante notar que a expansão do atendimento também está relacionada a tamanho da jornada de trabalho da mulher. Quanto mais estrutura é oferecida pelo Estado de apoio as famílias, mais possibilidade de ampliação da jornada de trabalho para as mulheres, e conseqüentemente mais demanda por Educação Infantil se faz necessária. No entanto, é muito comum as crianças serem cuidadas por suas famílias devido também ao apoio recebido pela licença parental.

Sobre a estrutura do atendimento pedagógico indentificamos que a legislação define uma razão criança-adulto. Essa razão vai depender da quantidade de crianças no grupo e da quantidade de adultos que trabalham na instituição. De um modo geral identificamos 10 crianças por 1 adulto nos grupos de bebês. No entanto, é importante identificar que a razão adulto-criança é variável, pois depende de vários fatores, tamanho das unidades e dependência administrativa. De um modo geral essa razão não excede 25 crianças por grupo.

É importante registrar que pelo menos um adulto em cada grupo deve ter passado por treinamento específico *Erzieherin (Hauptschule)*, ou seja, possuir formação de professor (apresentaremos essa questão mais adiante). Essas informações foram confirmadas nas entrevistas realizadas, assim como nos documentos pesquisados sobre *Frühkindliche Bildung* (Educação Infantil) na Alemanha.

Podemos então verificar que a Formação dos Professores na Alemanha é bastante densa, mas diversificada e apresenta uma estrutura diferenciada no estado de Baden- Württemberg. De um modo geral, em Baden-Württemberg o profissional que atua na Educação Infantil é denominado *Erzieherin*. Existe ainda um segundo professor, que se aproxima do “auxiliar de sala” indentificado no Brasil e em muitos outros países. Muitas vezes, na mesma unidade o auxiliar da sala também pode oferecer suporte em outras salas das unidades. Foi possível identificar o pedagogo de educação especial, esse profissional atua nas salas da unidades que

possuem criança com necessidade especial. Nesse ponto é importante indicar que podemos observar uma política de inclusão semelhante com o que vivenciamos no Brasil.

Com relação aos índices de atendimento, identificamos algumas similaridades com o Brasil. Inicialmente é importante registrar que no Brasil, a população infantil de zero a seis anos atinge cerca de 21,9 milhões de crianças. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD/IBGE) de 2004, apenas 40,4% do total das crianças com idade entre zero a seis anos freqüentam uma instituição de educação infantil ou ensino fundamental. Ainda segundo a PNAD, a população de zero a três anos somava cerca de 11,5 milhões de crianças e a população de quatro a seis anos 10,2 milhões de crianças

Indicamos que no Brasil, a responsabilidade pela oferta da educação infantil é dos municípios; sendo assim, é no plano local que as políticas são definidas e as práticas executadas. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos.

Uma situação complexa que identificamos no Brasil se refere à transição das creches para os sistemas educacionais. Essa transição não se completou e representa um difícil desafio para os setores públicos responsáveis. Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições em funcionamento à margem dos sistemas educacionais; dessa forma essas instituições não estão sendo atendidas pela supervisão oficial, sendo que muitas nem estão contabilizadas nas estatísticas, e outras tantas que estão cobertas pelos Censos Escolares do MEC/INEP não contam com condições mínimas de infra-estrutura definidas pelo Plano Nacional de Educação (CAMPOS, 2006).

Por fim podemos dizer que essa questão tem consequências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para as crianças em creches e pré-escolas no Brasil.

4. Educação Infantil – Recursos Humanos

Segundo as entrevistas realizadas e documentos analisados as equipes que trabalham nas instituições de educação infantil na Alemanha mais especificamente em Baden-Württemberg passam por três tipos de formação: *Kindheitpädagogin, Erzieherinnen e Kinderpflegerinnen*.

Os *Kindheitspädagogin* são profissionais que atuam na educação infantil e que são formados na *Hochschule ou Universität* por um período de 03 anos, os *Erzieherinnen* são profissionais que cursam a *Fachschulen für sozialpädagogen* e *Kinderpflegerinnen* são profissionais denominados cuidadores de criança que também são formados na *Fachschulen* (ensino médio profissionalizante).

De acordo com o documento Start Strong II a designação e qualificação dos recursos humanos são diversificadas onde podemos observar um maior número de mulheres. Os *Erzieherinnen* – professores de *kindergarten* formam 64% do pessoal que trabalham nos diferentes tipos de serviços oferecidos nas instituições de educação infantil. Como já dissemos essa formação é realizada *Fachschulen*.

As *Kinderpflegerinnen* - cuidadores de crianças – atuam especialmente nos serviços para crianças menores de 03 anos. Essas pessoas recebem um treinamento de dois anos na escola secundária com orientação educacional e algumas vezes realizam mais um ano de formação através de estágios nas unidades de educação infantil. Nesse ponto, é possível identificar semelhança na formação dos recursos humanos que trabalham com as crianças menores de três anos no Brasil e em muitos outros países. Parece uma tendência que essa formação não seja realizada nas Universidades.

De outra parte identificamos que a formação profissional no nível de pedagogo - *Erzieherinnen* e *Erzieher* é realizada na *Fachschulen für Sozialpädagogik*. O curso de 3 anos para Pedagogo ocorre em *Fachschule* nível secundário, e os professores da escola primária são formados em nível superior. Verificamos ainda os *Sozialpädagogen* (social pedagogos) e que são formados na *Fachhochschulen*. Esses profissionais na maioria das vezes trabalham na coordenação das instituições ou com crianças com deficiência.

Com relação às equipes de profissionais identificamos que as mesmas são organizadas de forma diferenciada, na verdade percebemos a ausência de equipes. Conseqüentemente a gestão da Educação Infantil é organizada também de forma diferenciada. A organização das unidades não dependem de um grande “staff” com equipes imensas e divisão de tarefas. Percebemos que o trabalho cotidiano é organizado de forma muito objetiva, onde várias atividades são assumidas pelos “professores”, como organizar as salas, preparar o lanche, atender as famílias, planejamento, etc.

Nesse ponto cabe indicar que a organização de diversas instituições observadas nos corroboram essa idéia. O fato das equipes serem bem menores não significa que as demandas não sejam grande ou diversificadas. Existem reuniões com as famílias, entrevistas individuais, processo de adaptação, etc. Demandas de planejamento e organização do trabalho pedagógico

também foram identificadas. Nas visitas sempre questionamos sobre as equipes que compõem as unidades. Na verdade nos interessa saber se os professores precisam mais suporte, se a direção precisa de um assistente, etc. Sempre nos foi relatado a necessidade de mais suporte.

Os supervisores têm uma formação diferenciada e pelo que pudemos perceber atuam de forma autônoma, num modelo de “consultorias”. Quando as unidades necessitam esse tipo de atendimento elas contratam uma consultoria. Acredito que essa é uma atividade que precisa ser equacionada. Ainda com relação às equipes identificamos o papel dos “estagiários” que oferecem suporte as atividades cotidianas. Uma questão também que nos chamou atenção foi o “*Serviço militar*” que pode ser prestado numa “perspectiva de “cidadania civil”. O jovem opta por realizar seu serviço militar atuando com auxiliar de sala em unidade de educação infantil.

Nesse ponto consideramos importante tecer alguns comentários sobre os cursos de formação de professores que são realizados nas Universidades ou nas *Hochschulen* da Alemanha. Para os profissionais que vão atuar na Educação Infantil os cursos são denominados “Bachelor”. Esse curso tem uma formação básica importante que inclui “teoria e prática” como experiência, o denominado *Sistema Dual Alemão*. Os Pedagogos são os professores que irão atuar na escola primária e ensino médio, algo muito similar aos cursos de licenciatura no Brasil. Digo similar em termos de graduação, mas a formação de professores é bastante diferenciada de vários países que conhecemos.

Ainda nesse item sobre recursos humanos gostaríamos de apresentar questões relacionadas a carga horária e planejamento. Verificamos a existência de carga horária remunerada para planejamento e reuniões. Outra questão é o tempo de trabalho e contrato, as opções pela jornada semanal diferenciada são uma realidade, como por exemplo, 80 %, 100% da carga horária, é muito diversificada e interessante. Muitas mulheres optam por 50 % da carga horária. Isso não quer dizer que se trabalha meio período, mas uma carga horária inferior a carga completa. Essa é uma realidade que permite às mulheres conciliar família e trabalho. Existe essa opção e isso é importante na composição das equipes de trabalho e nas relações de educação e cuidado dos filhos pelas famílias.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a educação infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e oferecida em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica. Em 1996, essa legislação, de um lado, afirmou o caráter não obrigatório desse nível de ensino e enfatizou como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. De outro lado, explicitou a

exigência de formação do profissional para atuar na educação infantil e determinou a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino (FULLGRAF, 2012).

No entanto, indentificamos que ainda existem diferentes exigências quanto à escolaridade e qualificação seja para auxiliares, seja para professores, assim como problemas relacionados a formação prévia e em serviço, na realidade brasileira. Quanto a formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou pedagogia não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente em tempo integral nas creches. Os programas de supervisão e formação em serviço, muitas vezes apresentam falhas em sua concepção e enfrenta a dificuldade desses profissionais geralmente não contarem com horário remunerado para planejamento e trabalho em equipe e nas instituições (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, p. 106, 2006).

Muitos estudos mostram quão complexo tem sido consolidar uma política no Brasil para esse nível de ensino, que coloca em disputa diferentes concepções de atendimento. Assinalamos que não só a área da Educação tem influência sobre a educação infantil, pois historicamente esse nível de ensino tem sido tributário das áreas da saúde, da assistência social, do trabalho, percebemos que as políticas públicas para as crianças pequenas são fragmentadas, pois estão dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação, nas áreas de bem-estar social, saúde, trabalho e direitos da infância (ROSEMBERG, 2006, p. 03).

5. Financiamento - Gastos com Educação Infantil

Segundo documentos pesquisados e dados analisados (*amtliche statistiken*) verificamos que os gastos sociais com educação na Alemanha representam uma alta taxa de porcentagem do Produto Interno Bruto, ou seja, o país investe 27.4% do seu Produto Interno Bruto em Educação.

As informações pesquisadas revelam que o financiamento da educação infantil na Alemanha não é totalmente público, ou seja, o acesso das crianças nesse nível educacional não é totalmente gratuito. Uma parte dos gastos com a educação infantil ficam por conta das famílias e da comunidade. Nas entrevistas realizadas confirmamos essa informação e indentificamos a existência de vários suportes. Mas é importante indicar que os principais provedores privados são igrejas - católica ou protestante – tornando essas entidades importantes no desempenho e na oferta da educação infantil na Alemanha.

Como já indicamos na introdução o financiamento da educação é complexo e dinâmico uma vez que o sistema que organiza as políticas sociais também é dinâmico e permeado de tensões. De qualquer modo essa situação vem se modificando, com novos olhares para educação infantil contemporânea.

Nesse ponto faz-se necessário por em evidência a questão atual sobre a educação infantil como tema de uma “agenda global”. A importância da educação infantil resulta de uma série de fatores e aspectos. Um primeiro fator decorre das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das transformações que ocorrem nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos.

Um segundo fator, se refere às condições de vida da maioria das populações nas cidades urbanas e industrializadas, as quais provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Um terceiro aspecto está fundamentado na evolução das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, assim como nos estudos que constataam que a frequência a boas pré-escolas traz benefícios para as crianças e suas famílias. Por fim, indica-se o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos das crianças, inclusive o direito à educação infantil de qualidade (CAMPOS, 2006).

De igual modo, evidenciamos que a educação infantil, além de ser um direito da criança, é um direito da família e uma exigência da vida atual, na qual a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direitos com os homens. Todavia, apesar da importância da educação infantil para as crianças e suas famílias, como também para pais e principalmente para mães trabalhadoras, as desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro e também em outros países que conhecemos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Atualmente podemos verificar recentes mudanças nas políticas de Educação Infantil no Brasil e em muitos outros países. Na Alemanha a *Frühkindeliche Bildung* também vem se modificando, seja no contexto da formação de seus professores, nas possibilidades de acesso e expansão, principalmente no atendimento de 0 a 3 anos, seja nas questões pedagógicas.

Encontramos algumas indicações para as políticas de educação infantil baseados em documentos, entrevistas e pesquisas que oferecem um panorama sobre políticas e programas de educação infantil que são adotados em vários países. Geralmente estudos encomendados por organizações regionais e internacionais ligados a infância, educação, e até

desenvolvimento econômico, como Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF, Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE oferecem panoramas e indicações para impulsionar a educação e cuidado na primeira infância.

Para CAMPOS (2013) essas indicações são possíveis de serem efetuadas, pois muitos desses estudos são organizados e apresentam uma abordagem comparativa. Em estudo organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, organização que agrupa países desenvolvidos, Campos (2013) identificou algumas considerações que podem ser adotadas pelos diversos países na perspectiva de impulsionar políticas e serviços de educação e cuidado para crianças pequenas.

Segundo o estudo, os países deveriam considerar:

- A adoção de currículos voltados para o desenvolvimento cognitivo e a preparação para a escola primária é mais disseminada naqueles países desenvolvidos com populações mais heterogêneas e maior desigualdade social (França, Reino Unido, Estados Unidos).
- Competências básicas em linguagem e conhecimentos gerais “podem ser dadas como certas em sociedades mais homogêneas, mas se tornam, em sociedades multiculturais, uma questão de oportunidades iguais para crianças de grupos de baixa renda e migrantes”
- Parâmetros de aprendizagem [*learning standards*] também garantem os necessários marcos gerais [*benchmarks*] em ‘sistemas’ de Educação Infantil que mais se parecem com uma colcha de retalhos de serviços e programas...”
- Diretrizes detalhadas são “desnecessárias se o sistema emprega uma força de trabalho estável e bem formada, capaz de planejar e avaliar o progresso das crianças utilizando processos sistematizados de observação e uma variedade de instrumentos de avaliação”,
- A “abordagem holística do desenvolvimento infantil não deve ser interpretada como significando a ausência de padrões (CAMPOS; 2013, p. 40-41).

Constatamos que as complexas relações existentes entre formulação e implementação de políticas educacionais também estão presentes nos países em desenvolvimento, uma vez que a estrutura da oferta da Educação Infantil e a concepção de política social se fazem presente. Portanto percebemos as complexidades dessas questões em diversos países, uma vez que estas relações também apresentam complexidades, tendo em vista que as ações do Estado e da sociedade civil são marcadas por confrontos, conflitos, convergências e divergências.

É nesse contexto que os caminhos percorridos para a realização da pesquisa indicam para várias direções. A pesquisadora Helen Penn (2011) destaca que o que importa é entender como os serviços para a pequena infância se inserem em uma rede mais ampla de preocupações com a educação, a saúde, a pobreza e as tentativas de conciliar trabalho e vida familiar. Atingir uma alta qualidade nos serviços de educação e cuidado para crianças pequenas requer legislação adequada, definição de metas, atenção para os recursos humanos e os meios para garantir acesso às crianças mais pobres [*disadvantaged*], em um sistema que seja submetido a um contínuo monitoramento e revisão e que conte com financiamento suficiente para seus objetivos.

Todavia observamos uma convergência com o movimento de separar o atendimento da faixa etária de zero a três anos da lógica do financiamento da educação inseri-lo nas políticas sociais. Esse modelo de instituições perpetua diferentes modelos e concepções de atendimento às crianças pequenas e revelam diferentes ações das esferas envolvidas na produção, difusão e implementação das políticas educativas. Pode-se afirmar que o desenvolvimento de ações na área da infância está disperso entre vários órgãos dos governos, redes e sociedade civil. Também podemos observar essas indicações em vários outros países da Europa, assim como na Alemanha, onde observamos que a oferta da educação infantil está dispersa em várias esferas de governo e sociedade.

No Brasil, por exemplo, a situação das creches são mais frágeis e sua organização está mais dispersa. Segundo o já citado relatório observa-se a integração das creches no setor educacional, assim como se observa que (...) as creches estão aos poucos adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua integração nos programas de treinamento em serviço, recebimento de maior atenção da supervisão pedagógica, inclusão nas reformulações curriculares e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos.

Finalizamos essas reflexões com as indicações de Fúlvia Rosemberg (2010), de que é preciso “dar um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil democrática”. Esse movimento revela a natureza complexa e controversa da política educacional como também o campo repleto da pressão que representa a produção da política social (FULLGRAF, 2007, 2012).

Ainda, podemos indicar numa perspectiva comparativa que as políticas estão em mudanças ao redor do mundo, assim como é possível destacar a importância da educação infantil nos países desenvolvidos. Para Peter Moss existe uma necessidade premente de ampliação de creches e pré-escola nos países desenvolvidos seja por uma necessidade das famílias seja das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990a. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

_____. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 14* de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF, 1996a.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996b.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 1, de 7/04/1999b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de educação*: lei n. 10.172 de 09/1/2001. Brasília, 2001.

_____. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b. v. 1; 2.

BRASIL. Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acesso em 17/02/2011.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação. / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2008 - 3º edição ampliada.

CAMPOS, M. M. A mulher a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

_____. *Educação Infantil*. 2006a. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br>> Acesso em: 14 nov. 2006.

_____; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. *Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil*. Brasília, DF: MEC/UNESCO/OCDE: ESTUDOS DOS MUNICÍPIOS. Relatório final. 2005.

_____. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n.127, jan./abr. 2006. p. 87-128.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: relatório técnico final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC n. 26)

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. XX, jan./abr., 2011.

CAMPOS, Maria M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2010. (Relatório final)

FÜLLGRAF, J. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. *O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão nas escolas públicas de ensino básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. *Estudos e pesquisas educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n.1, p. 211-240, maio, 2010.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Starting strong II: early childhood education and care*. 2006. Disponível em: <<http://www.sourceoecd.org/education/9264035451>>. Acesso em: ago. 2013.

PENN, Helen. *Quality in early childhood services: an international perspective*. Columbus: Mc Graw Hill, Open University Press, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. IN: SOUZA, Gizele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-186.

Acesso em 15-06-2013

<http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/>

Acesso em 16-06.2013

<https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/CountriesRegions/RegionalStatistics/RegionalStatistics.html>

Acesso em 29-07-2013

http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/themenheft_fruehkindliche_bildung_2013/TH_2013_Fruehkindliche_Bildung_Betreuung_Erziehung.pdf

Acesso em 29-07-2013

<http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/0001yy000.asp>