

Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola

Maria Luiza Rodrigues Flores¹
Simone dos Santos de Albuquerque²

Resumo

O artigo aborda aspectos legais, políticos e pedagógicos da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola, determinada pela alteração à Constituição Federal decorrente do conteúdo da Emenda Constitucional 59/09 e cujo prazo limite para a universalização encontra-se colocado para o ano de 2016. Discute aspectos presentes na implementação desta determinação legal, dando destaque a realidades que vem sendo observados em alguns municípios nos diversos movimentos de ampliação de vagas, tais como criação de novas turmas em salas de aula ociosas em escolas que antes atendiam exclusivamente o ensino fundamental, a antecipação de práticas de escolarização para crianças de quatro e cinco, uma eventual redução da oferta de vagas para a faixa etária de até três anos. Por outro lado, evidenciamos também a importância do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil – Proinfância, criado para apoiar os municípios na ampliação de vagas em novos espaços arquitetônicos que, potencialmente, podem se configurar como um espaço concreto para a vivência do direito à infância em toda a sua riqueza e diversidade. Como material empírico, o artigo se apoia em dados censitários da realidade do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: direito à educação, pré-escola, Rio Grande do Sul, proinfância

Right to childhood education under the context of obligatory enrollment on preschool

Abstract

This paper approaches legal, political and pedagogical aspects of the obligatory enrollment on Preschool, determined by the Federal Constitution alteration due to the content of the Constitutional Amendment 59/09, which the established universalization deadline is the year 2016. We discuss aspects present on the implementation of such legal determination emphasizing the realities that have been observed in some counties on several vacancies

1 Mestre e Doutora em Educação. Estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora na área das políticas de educação infantil.

2 Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora na área de estudos das infâncias.

increase movements, such as the creation of new classes in idle classrooms at schools that only attended elementary school, the anticipation of schooling practices for four and five-year-old children, and an eventual reduction of vacancies offer to the three-year-old age group. On the other hand, we also evidence the National Program of Restructuring and Acquisition of Equipments for the Childhood Education Public System [Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil] - Proinfância, created to support counties in what concerns the vacancies increase on new architectural spaces that, potentially, may be configured as a concrete space to experience the right to childhood in all its richness and diversity. As empirical material, the paper relies on Rio Grande do Sul *census* data.

Keywords: right to education, preschool, Rio Grande do Sul, proinfância

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir alguns aspectos legais, políticos e pedagógicos relacionados à obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola, determinada pela Emenda Constitucional 59/09 (EC 59/09) que alterou a Constituição Federal (CF/88), ampliando a faixa etária de escolarização obrigatória no Brasil para aquela entre os quatro e os 17 anos de idade. Para que os entes federados implementassem as políticas públicas necessárias visando à universalização desta oferta educacional foi estabelecido como prazo limite o início do ano escolar de 2016. Transcorrido este prazo e com os dados disponíveis, já são possíveis algumas análises no sentido de avaliar até que ponto e de que forma o país se mobilizou para o alcance desta determinação legal que foi incorporada como meta no Plano Nacional de Educação 2014-2024, criado pela Lei 13.005/14 (PNE).

Neste texto, daremos destaque a fatos identificados em alguns municípios gaúchos que foram por nós assessorados no âmbito do Projeto de Cooperação entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Projeto MEC/UFRGS), cujo objetivo foi a implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância) neste estado na perspectiva das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil estabelecidas pela Resolução CEB/CNE nº 5/09 (DCNEI). Por um lado, evidenciamos a importância deste Programa, criado para apoiar aos municípios com repasse de recursos para a construção de novas unidades voltadas ao atendimento de crianças de até seis anos³. Por

³ Considerando-se que o ponto de corte para matrícula no primeiro ano do ensino fundamental determinado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) é seis anos completos ou a completar

outro lado, dada à imposição legal para a ampliação de vagas na pré-escola, também nos cabe fazer referência a certas realidades, onde identificamos alguns movimentos para a ampliação de vagas que podem ferir tanto os princípios constitucionais atinentes ao direito à educação básica quanto a unidade desta primeira etapa educacional garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (LDBEN) ou, mesmo, a própria concepção de criança e de educação infantil presentes nas DCNEI.

Dentre os dados levantados, destacamos a criação de novas turmas em salas de aula ociosas em escolas que antes atendiam exclusivamente o ensino fundamental, ocupadas sem as devidas adaptações; o travamento na expansão da oferta de vagas para a faixa etária de até três anos, cujo direito se sustenta independente de seu caráter não obrigatório; a intensificação da prática de conveniamento e/ou compra de vagas junto a instituições privadas, muitas destas sem o cumprimento ao conjunto de exigências presentes nas normativas dos respectivos sistemas de ensino; ou, ainda, a redução do atendimento em tempo integral para as turmas de crianças de quatro e cinco anos, cerceando o direito das famílias ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas garantido constitucionalmente e ferindo a prioridade da criança no conjunto das políticas sociais.

Com o auxílio de dados censitários sobre a demanda e oferta de educação infantil do Rio Grande do Sul (RS), é possível concluir que este estado não alcançará, em seu conjunto, a meta prevista no PNE, especialmente para o caso de municípios de porte médio e grande. Sobretudo, para além da verificação de metas quantitativas, queremos afirmar a importância de que as novas vagas a serem criadas atendam a critérios de qualidade constantes nos documentos normativos assim como na construção teórica acumulada pela área ao longo das últimas décadas. Contribuindo para a visibilidade de alguns destes critérios, chamamos a atenção para quatro eixos que precisam ser considerados na elaboração ou revisão das propostas pedagógicas dos espaços coletivos de educação infantil: a organização dos espaços, tempos e materiais (FORNERO, 2008; HORN e GOBATTO, 2015); a especificidade das práticas pedagógicas com bebês (BARBOSA e FOCHI, 2015) as particularidades dos processos de avaliação da/na educação infantil, incluindo a importância da articulação entre esta etapa e o ensino fundamental (FLORES e SILVA, 2015);

até 31 de Março do ano deste ingresso, cabe reconhecer que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisam contemplar as crianças que aniversariam a partir do mês de Abril e continuarão na pré-escola até o final daquele ano civil.

e a relevância da consideração das diferentes linguagens como ferramentas para a leitura e interpretação do mundo pelas crianças de até seis anos de idade (KAERCHER, 2015).

Neste artigo, nossas argumentações serão apresentadas em três seções: na primeira, introduzimos o contexto da EC 59/09 e seus principais desdobramentos; na segunda, desenvolvemos alguns tópicos necessários a uma discussão sobre currículo para a educação infantil; na terceira, a partir da experiência do Projeto Proinfância MEC/UFRGS, abordamos os quatro eixos que consideramos prioritários em termos de especificidade de oferta de educação infantil. Por fim, concluimos o artigo ratificando nossa posição de que é imprescindível o controle social para que a determinação de obrigatoriedade de matrícula escolar para as crianças de quatro e cinco anos se constitua, de fato, em usufruto do direito constitucional à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças brasileiras.

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL

Nas últimas décadas, o país veio progressivamente ampliando o direito à educação escolar na perspectiva de incluir mais anos de matrícula obrigatória, exigindo dos gestores públicos esforços diversos no sentido da garantia dos insumos necessários, o que pode envolver a construção de prédios, a compra de equipamentos, materiais e mobiliários, a realização de concurso público para docentes, além da ampliação dos programas suplementares, tais como merenda escolar, transporte escolar, material didático e programas de apoio à saúde do escolar. Durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61, era obrigatória a matrícula no ensino primário que tinha entre quatro e seis anos de duração. A partir da aprovação da LDB 5692/71, tornou-se obrigatório o ensino de 1º grau, com duração de oito anos, que integrava o primário mais o curso ginasial. De 1996 a 2006, em acordo com a LDBEN 9394/96, vigorou como obrigatório o ensino fundamental com duração de oito anos, passando este a ser organizado em nove anos de duração, com ingresso de crianças de seis anos de idade, a partir da aprovação da Lei Federal 11.274/06.

Com esta alteração, as crianças de seis anos de idade, que até então frequentavam o último ano da pré-escola passaram a ser matriculadas no primeiro ano do “novo ensino fundamental”, apresentando-se oficialmente essa ampliação como um ganho em termos de direitos educacionais e de inclusão das crianças desta idade no sistema escolar obrigatório, uma vez que

esta ampliação havia sido planejada para oferecer mais tempo em um processo de escolarização que contemplaria as especificidades deste grupo etário (FLORES e SILVA, 2015a).

Antes que pudessem ser realizadas pesquisas sobre a pertinência e os efeitos desta política, em 2009, a EC 59/09 amplia para 14 anos a duração da matrícula escolar compulsória, sem, contudo garantir vinculação à conclusão de alguma etapa da educação básica. Sobre a ausência de estudos que indiquem a apropriação daquela mudança quanto à duração do ensino fundamental, afirma Arelaro (2010):

Lamentando que essa tenha sido a opção brasileira, o desafio é não repetir o tratamento inadequado das séries iniciais do ensino fundamental para com as crianças menores ainda. Os estudos iniciais do processo de implantação da escola fundamental de nove anos mostram que quase nada mudou e que, especialmente, em relação à preparação dos professores, ao material escolar e aos livros didáticos tudo ficou para depois. A decisão de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade também pode ser catastrófica, pois teremos colocado as crianças mais cedo para carimbá-las de “incompetentes”. E não se diga que a “Provinha Brasil” contribui com uma melhor avaliação da qualidade do ensino. (ARELARO, 2010, p. 191).

Uma vez que de acordo com a CF/88 a matrícula obrigatória implica no dever do Estado para com a oferta de vaga gratuita, derivou desta normativa a necessidade de ampliação da cobertura escolar para a faixa da pré-escola visando sua universalização, pois, em 2008, o atendimento a este grupo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) encontrava-se em 72,8% (COELHO, 2010). A expectativa de que o país alcançasse a cobertura de 80% da faixa etária da pré-escola, conforme determinado na Meta do PNE 2001-2010, se efetivou em termos de média país, em 2010, mas, considerando-se cada região, seus estados e municípios, os dados evidenciam disparidades significativas. Em relatório sobre a desigualdade no acesso ao direito educacional no Brasil, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA/UNICEF, 2014) aponta, como base no Censo Educacional de 2010, que 1.154.572 criança entre quatro e cinco anos de idade encontravam-se fora da escola.

Desagregando esse dado em busca do perfil deste contingente da população, o Relatório evidenciou que a maioria destas crianças reside em área urbana (69,5%), são negras (55,4%), oriundas de famílias cuja renda

domiciliar *per capita* se encontrava na faixa de até meio salário mínimo e cujos pais ou responsáveis, em sua maioria, não possuíam instrução ou tinham ensino fundamental incompleto (77,8%). Se considerarmos a localização da moradia, “Enquanto 83% das crianças de 4 e 5 anos da área urbana frequentavam a escola, na zona rural a taxa foi de apenas 67,6% em 2010.” (CAMPANHA/UNICEF, 2014).

No caso do RS, cujos dados são aqui analisados, o mesmo Relatório apontava uma taxa de frequência à pré-escola de 58,7%, com predominância de matrículas em zona urbana (61,1%). Considerando-se o maior nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelo domicílio, no caso das crianças em que este responsável possuía ensino superior completo, em 2010, apenas 3.700 crianças estavam fora da escola, enquanto para o grupo cujos responsáveis nunca haviam estudado ou não tinham concluído o ensino fundamental, os dados censitários indicavam um total de 52.900 crianças. Tomando como indicador o rendimento mensal domiciliar *per capita*, evidencia-se que no caso das famílias com renda superior a dois salários mínimos, apenas 5 mil crianças estavam fora da escola; já no caso daquelas cuja renda acima indicada encontrava-se em até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, existiam 21.000 crianças que ainda não frequentavam a escola (CAMPANHA/UNICEF, 2014).

Ao evidenciarem as desigualdades existentes no país, no que tange ao acesso à educação pré-escolar, estes dados exigem uma reflexão mais acurada em relação ao contexto de obrigatoriedade colocado pela EC 59/09, uma vez que torna visível o perfil das crianças gaúchas que se encontravam fora da pré-escola, em 2010, demonstrando que as marcas sociais geram exclusão no acesso ao direito educacional e reproduzem, desde muito cedo, as desigualdades decorrentes da concentração de renda no país. Com as evidências dadas por esse Relatório, poderíamos considerar que, por incluir estas crianças de quatro e cinco anos na faixa da matrícula escolar obrigatória, essa medida legal teria um caráter democratizador, oportunizando o acesso educacional a populações transgeracionalmente alijadas desse direito. E, ainda, neste sentido, mais qualidade devemos exigir dessa nova vaga criada.

Avaliando a trajetória legal da ampliação da escolaridade obrigatória no país em contraponto com a efetivação desse direito, Farenzena (2010) afirma que no Brasil essa extensão da obrigatoriedade escolar é uma norma programática que trouxe consigo uma definição precisa para sua concretização, o prazo limite para universalização colocado para o ano de 2016. Para a autora, o direito constitucional, apesar de seu *sentido forte* tem

sido sistematicamente desconsiderado no que tange ao plano de sua concretude em certos contextos locais (FARENZENA, 2010). Defensora dos direitos das crianças e estudiosa das desigualdades presentes no acesso a esse direito no Brasil, Rosemberg (2014) reforça esse entendimento ao afirmar:

[...] o grande desafio para implementar uma educação infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana [...]. (ROSEMBERG, 2014, p. 174).

Retomando a proposta deste Dossiê, que nos convoca a pensar em torno do risco de virmos a perder a especificidade da(s) infância(s) no contexto desta obrigatoriedade, problematizamos algumas questões: foi a legislação referente à matrícula obrigatória que produziu um afastamento das políticas em relação à concepção de qualidade na oferta de educação para crianças pequenas ou estas políticas ainda não haviam se consolidado? A unidade da educação infantil expressa na LDBEN 9394/96 ficou perdida a partir da cisão hoje existente entre uma faixa etária que mantém seu direito constitucional ao atendimento e outra que passa a ser de matrícula compulsória? O direito da criança de até três anos ficou perdido em função do acesso ao mesmo direito, agora imposto pela legislação às crianças um pouco maiores? As crianças de até três anos perderão em qualidade de atendimento, porque frequentam uma fase inicial da educação que não é obrigatória? Ou, de fato, nossa sociedade ainda questiona a dimensão educacional do atendimento aos bebês e pode retomar a proposta de políticas “pobres para crianças pobres”? As famílias perdem o seu poder de decisão em relação à educação dos filhos pequenos ou as crianças de famílias com pouca escolaridade ganharão por força de lei o direito à educação? Os municípios precisam agora implementar políticas emergenciais “por força de lei” ou será que houve falta de planejamento a médio e longo prazo e/ou vontade política para uma ampliação progressiva desta oferta determinada desde 2009? Perdem as crianças de quatro e cinco anos, ao terem que se submeter a um currículo “preparatório” em um espaço físico “improvisado” para o atendimento da determinação legal ou a especificidade do currículo para esta faixa etária ainda não seria um consenso? Enfim, qual Pedagogia e qual currículo estão sendo vividos hoje por nossas crianças?

Com estas questões, queremos chamar a atenção para o fato de que possíveis efeitos vinculados à matrícula obrigatória na pré-escola *se articulam*

a ou se sustentam em fragilidades presentes no contexto das políticas públicas de educação infantil no Brasil desde antes desta medida. Para nós, são múltiplas as dimensões que se colocam para a análise de uma situação, sem dúvida, complexa, na medida em que poderíamos vivenciar alguns retrocessos com perdas significativas para as crianças no processo de implementação de uma legislação, que deveria, ao contrário, promover a ampliação de direitos das mesmas. Nesse sentido, em nosso entendimento, afirmar e reafirmar a especificidade da educação infantil permanece como uma demanda atual; por isso, discutimos a seguir algumas dimensões essenciais à unidade curricular desta etapa no contexto da ampliação de vagas e da inserção de um contingente de crianças na escola, agora, de maneira obrigatória. Afirmando a necessária articulação de uma pedagogia da educação infantil e a organização curricular nas escolas para crianças de até seis anos, retomamos Rocha (2001):

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o 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 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2001, p. 31). (grifos da autora).

Achamos fundamental resgatar tal concepção, pois ela reconhece as especificidades de cada etapa da educação básica. Se entendermos como sujeitos de direito à educação infantil todas as crianças desde o seu nascimento, é inegável que a determinação quanto à matrícula pré-escolar obrigatória abre uma ruptura, vista por alguns, como um *mal necessário* em consequência da ampliação da oferta. Mas, em nosso ponto de vista, é fundamental afirmar a unidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, em especial, quando os municípios precisam tomar decisões políticas em relação a quando, como e onde esta ampliação irá ocorrer.

As atuais DCNEI, aprovadas em 2009, foram construídas em um amplo processo de discussão da sociedade iniciado no ano anterior sob a coordenação da SEB/MEC resultando em um documento que sistematiza avanços

significativos da área e expressando uma concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que se constrói em interação com os pares, com adultos e com o meio (BRASIL, CEB/CNE, Res. 5, 2009a, Art. 4º). Pelas especificidades inerentes às formas como cada criança se relaciona com o mundo a sua volta, a concepção de currículo presente nas DCNEI reconhece a relevância das práticas cotidianas que são vivenciadas nos espaços de educação coletiva, afirmando a necessidade de articulação entre os saberes das crianças e se duas famílias e aqueles que integram o patrimônio da humanidade, em suas diversas manifestações (BRASIL, CEB/CNE, Res. 05, 2009, Art. 3º).

Desde a aprovação deste documento de caráter mandatório, de uma maneira geral, os especialistas da área, os docentes das universidades que atuam na formação de professores, os movimentos sociais, o MEC, os gestores municipais de educação, os conselhos municipais de educação, dentre outros atores vinculados a entidades públicas ou privadas, vem empreendendo esforços no sentido de consolidar na prática aquilo que as DCNEI apontam. Na próxima seção, elencamos algumas políticas implementadas pelos municípios que participaram do Projeto por nós desenvolvido para a ampliação da oferta educacional, destacando alguns cuidados necessários de maneira a evitar que a conquista de uma vaga agregue pouco no quesito *qualidade das experiências oportunizadas às crianças em idade pré-escolar*.

PRÉ- ESCOLA OBRIGATÓRIA: QUAL CURRÍCULO? QUAL PEDAGOGIA?

O convênio firmado em 2012 entre a SEB/MEC e a Faced/UFRGS para a realização do assessoramento técnico-pedagógico a municípios gaúchos que haviam firmado convênio com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a construção de novas unidades educacionais no âmbito do Proinfância promoveu ações orientadoras e formativas para que estes municípios revisassem ou construíssem suas propostas pedagógicas com base as atuais DCNEI.⁴

⁴ No âmbito do Projeto desenvolvido pela Faced/UFRGS, foram assessorados 157 municípios, agrupados em dez polos regionais, mas o número total de municípios assessorados no estado passou de 300, somado o grupo que fez parte do Projeto com o mesmo objetivo coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Projetos de igual natureza foram desenvolvidos em outros estados do país; alguns, coordenados por universidades federais e outros desenvolvidos a partir de equipes de consultores selecionados em editais públicos.

Nossa experiência durante os 15 meses de desenvolvimento do Projeto evidenciou que havia, ainda, no RS diversos municípios com propostas pedagógicas apoiadas em documentos que já não eram mais referendados pela área, em função de sua defasagem conceitual, ou mesmo, porque se contrapunham aos princípios presentes nas atuais DCNEI. A partir desse diagnóstico, nossas ações enfatizaram a necessidade de revisão das propostas pedagógicas existentes. No caso dos municípios que já vinham implementando ações visando à ampliação imediata de vagas, identificamos, basicamente, três estratégias que poderiam ser apresentadas como efeitos da legislação vigente:

- Criação de novas turmas de pré-escola em salas de aula ociosas em escolas que antes atendiam exclusivamente ao ensino fundamental.
- Diminuição percentual da oferta em tempo integral para as crianças da pré-escola, ou mesmo, extinção desta forma de atendimento com a abertura de novas vagas apenas em jornada parcial;
- Ampliação da oferta de vagas para as crianças de quatro e cinco anos a partir do conveniamento para a construção de unidades do Programa Federal Proinfância;

Durante o Projeto de Assessoramento foram inúmeros os relatos de municípios que iniciaram a ampliação da oferta da pré-escola com a matrícula de crianças desta faixa-etária em escolas que até então ofereciam exclusivamente o ensino fundamental, onde salas ociosas remodeladas ou não se tornaram espaços para turmas novas. A inserção das crianças pequenas nestas escolas é vivenciada com apreensão de nossa parte, devido a inúmeros fatores: espaços e mobiliários inadequados, tempo fragmentado e com horários reguladores para a escola como um todo, materiais não compatíveis com o tamanho e faixa etária das crianças, falta de banheiros exclusivos para os pequenos, áreas externas inadequadas no que se refere à segurança e bem estar das crianças, falta de planejamento de propostas articuladoras entre a educação infantil e o ensino fundamental dificultando a integração entre professores e crianças destas etapas. Defendemos que as secretarias municipais de educação devem assumir seu papel na gestão da educação infantil: “Articular a educação infantil ao ensino fundamental não significa consolidar a primeira etapa à imagem e semelhança da segunda e, sim, garantir que as crianças vivam

plenamente as especificidades de cada uma delas.” (FLORES e SILVA, 2015a, p. 5).

Em instituições de educação infantil, todos os espaços da escola são utilizados coletivamente como *locus* para interações diversas: pátio, refeitório, saguão, banheiros, enfim, todos são ambientes de trocas entre bebês e crianças bem pequenas, entre crianças e adultos, se multiplicando em inúmeros espaços de encontro, de convívio e de múltiplas aprendizagens, de acordo com as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil, onde as relações são estabelecidas a partir de diferentes linguagens, onde o currículo é pensado considerando a faixa etária, onde o cuidado como uma dimensão da educação é fundamental porque este espaço coletivo é fruto de uma construção social e cultural, com o papel de promover o protagonismo das crianças a partir da mediação atenta e intencional dos adultos.

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

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

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retomamos ao espaço. (BATTINI, 1982, p. 24 *apud* FORNERO, 1998, p. 231).

Assim, afirmamos, que um espaço destinado às crianças pequenas, seja em uma escola por ora designada, ainda, como de ensino fundamental, seja em uma escola que atenda exclusivamente crianças de até seis anos, passa por uma decisão política e pedagógica de afirmar o direito à infância; sendo assim, necessário possibilitar uma diversidade de experiências enriquecedoras do currículo, planejadas em função das potencialidades e necessidades de todas as crianças. Isto é, as crianças podem estar no espaço físico de uma escola de ensino fundamental, mas elas são, ainda, crianças da educação infantil!

A partir dos relatórios da assessoria realizada, foi possível, ainda, verificar que a preocupação principal dos municípios vinha sendo focalizar o atendimento para a faixa dos quatro e cinco anos em detrimento da ampliação de vagas para as crianças de zero a três anos; em certos contextos, transferindo este atendimento, sob a forma de convênios ou contratos, para organizações da

sociedade civil ou até mesmo para a esfera privada, visando aumentar o número de salas disponíveis.

A realização de convênios para a oferta de educação infantil deve seguir as orientações do MEC (2009) e dos respectivos sistemas de ensino, mantidos os mesmos critérios de qualidade oferecidos na rede própria. Entendemos, ainda, que esta forma de atendimento à demanda deve ser gradativamente substituída pela oferta na rede própria, pois a educação é um direito social desde o nascimento de um cidadão brasileiro, sendo sua oferta de responsabilidade do Estado. Diversos estudos vem sendo realizados, visando acompanhar essa estratégia, especialmente no que se refere ao atendimento à faixa etária de até três anos (BORGHI e CASAGRANDE, 2015; FLORES e SUSIN, 2013). Um dos riscos identificado por estes estudos é no sentido da precarização da oferta para as crianças bem pequenas, uma vez que o lugar dos bebês na educação está, ainda, em construção no cenário brasileiro, como bem afirmam Barbosa e Fochi (2015): “A novidade da chegada dos bebês na escola desencadeia novas perguntas aos pesquisadores e estudiosos da área, assim como provoca reflexões peculiares para as políticas públicas para a educação infantil.” (BARBOSA e FOCHI, 2015, p. 58).

Para Rosemberg (2014), a necessidade de uma oferta educacional de qualidade para os bebês brasileiros é um consenso ainda a ser construído em nosso país, pois, se considerarmos os dados censitários, identificaremos que este segmento é o menos atendido; se consideramos, ainda, a situação de renda familiar, de raça e de moradia, os dados evidenciam que é já desde este grupo, com pior desempenho para os ainda menores dentro do mesmo, que o Brasil começa a demarcar diferenças sociais:

Para se entender as disputas em torno de concepções, é necessário lembrar que o acesso à educação infantil no Brasil, particularmente às crianças de até três anos de idade, discrimina, intensamente, grupos já discriminados pela distribuição desigual das riquezas materiais e simbólicas produzidas pela sociedade brasileira [...]. (ROSEMBERG, 2014, p. 178).

O convênio com o Proinfância como resposta aos desafios na ampliação de vagas apresenta uma escola que possui projeto arquitetônico apropriado a uma unidade da educação infantil, ensejando a construção de um currículo e de uma Pedagogia específicos, e contemplando as diferentes idades dentro da faixa etária de até seis anos. Trata-se de um programa federal que vem ampliando quantitativamente a oferta de educação infantil no país, através da construção de unidades novas em diferentes estados brasileiros, mas que

carrega em sua concepção uma potência pedagógica de tal forma que a obra arquitetônica convida à construção de uma *obra pedagógica* alicerçada na Pedagogia da Educação Infantil, que coloca a criança pequena como centro do currículo.

Em função de um conjunto de situações-problema internas aos municípios e externas a estes⁵, durante o assessoramento técnico-pedagógico desenvolvido por nosso Projeto, foi possível obter informações detalhadas relativas à implementação do Proinfância. Em termos quantitativos, os dados referentes ao número de unidades conveniadas com o FNDE *versus* o número de unidades em funcionamento à época do Projeto registraram que das 318 unidades conveniadas apenas 68 se encontravam em funcionamento; 159 estariam em construção, sendo que destas, 31 obras encontravam-se, de fato, paralisadas em Março de 2014.⁶

Há muitos fatores relatados pelos municípios para que 78,6% das unidades estivessem com atrasos na sua execução, dos quais elencamos alguns extraídos dos relatórios de assessoria: dificuldade na licitação de empresas para a realização das obras; dificuldade dos municípios no gerenciamento e acompanhamento do processo de execução das obras; falta de fiscalização da qualidade dos materiais utilizados pelas empresas licitadas, em especial das estruturas fixas dos prédios; inadequação do projeto-padrão que não contemplaria as especificidades climáticas da região; revisões necessários no projeto arquitetônico de maneira a contemplar as especificidades da faixa etária e necessidades de cada município; atraso por parte do FNDE no repasse dos recursos para mobiliários e equipamentos.

Como responsáveis prioritários por esta oferta educacional, ainda havia outros desafios que se impunham para a inauguração das novas unidades, demandando diversas ações dos gestores municipais, tais

⁵ Ao longo do ano de 2015, em diversas mídias, foram divulgadas notícias sobre a paralisação de obras do Proinfância, sendo uma das causas a interrupção de obras realizadas pela empresa MVC Incorporações que havia vencido licitações em vários estados, assumindo o compromisso de construir 190 creches, sendo que a mesma conseguiu cumprir o prazo em apenas três contratos. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/09/pelo-menos-59-creches-tem-obras-paralisadas-ou-abandonadas-no-rs.html> Acesso em 21/12/2015.

⁶ Esses dados correspondem apenas aos municípios participantes do Projeto desenvolvido pela Faced/UFRGS.

como: recursos para a ampliação do quadro de professores/funcionários da rede; realização de concurso para a contratação de pessoal; aumento de receita para o pagamento de pessoal, gestão e manutenção das novas unidades; organização de uma equipe na secretaria municipal para assessoria pedagógica específica a esta etapa; formação continuada para professores e demais profissionais; elaboração da documentação necessária para o credenciamento das novas instituições, especialmente a proposta político-pedagógica. Em função desta última demanda, nossas ações se concentraram na revisão ou construção destas propostas procurando garantir debates coletivos, mas incentivando a singularidade de cada proposta.

No que se refere à oferta de educação infantil no/do campo, a equipe de Assessoria pode conhecer as especificidades econômicas, culturais e especialmente a realidade populacional e a distribuição demográfica das crianças e de suas famílias em cada município participante do Projeto. Como muitos deles são considerados do tipo urbano pequeno, havia muitas crianças residindo em área rural, sendo reconhecida a necessidade de escolas localizadas nestas áreas, respeitando as especificidades dos povos do campo. Os municípios apontaram para a necessidade de uma unidade do Proinfância que permitisse atender a esta demanda, considerando-se que seriam comunidades pequenas, mas distantes da área urbana, sendo essa oferta educacional sustentada pela legislação e pelas políticas voltadas à educação do campo. Segundo o Relatório do Polo de Seberi:

Os municípios pequenos e rurais como o conjunto que compõem esse Polo, apresentam a necessidade de investimento em escolas de Educação Infantil no campo com propostas que respeitem as especificidades do campo, relacionado a isso, os municípios clamam por auxílio para resolver a problemática do transporte público de crianças de 0 a 5 anos”. (UFRGS, Relatório do Polo Seberi, 2014, p. 96).

É relevante reconhecer no âmbito do direito à Educação Infantil, em especial a partir da obrigatoriedade de matrícula que a oferta de Educação Infantil para as crianças do campo, precisa de um investimento relevante para que a mesma aconteça de acordo com as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008a). Na seção seguinte,

apresentaremos os quatro eixos organizadores de nossa assessoria aos municípios gaúchos que aderiram ao nosso Projeto, a partir dos quais buscamos fortalecer uma concepção de currículo para a infância em consonância com as DCNEI.

ARTICULANDO A EXPANSÃO DO ATENDIMENTO À CONSOLIDAÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA AS INFÂNCIAS

Após um período inicial de diagnóstico da situação de cada município em relação à escrita da PPP, documento de referência essencial à ação de uma rede educacional (FLORES; SILVA, 2015c), foi possível formalizar a proposta de que cada um deles construísse um Plano de Ação definindo suas prioridades em termos de escrita do documento. Para este fim, anunciamos quatro eixos pedagógicos que, a partir de nossa leitura da realidade e dos temas em destaque na área, poderiam ser escolhidos como temas para nossos encontros formativos. Devido ao tempo restrito do Projeto e ao fato de que a elaboração de uma PPP demanda tempo significativo para sua conclusão, solicitamos que cada um priorizasse um dos eixos que receberia um investimento maior em termos de estudo e que poderia estar bem delineado ao final de nossa assessoria. No ambiente virtual que deu suporte a nossas interações a distância, disponibilizamos inúmeros materiais (livros, artigos, vídeos, ...) contemplando os diferentes temas e possibilitando o acesso prévio aos materiais que seriam utilizados nos encontros visando à formação continuada dos representantes municipais. No quadro a seguir, apresentamos estes temas e o número de municípios que escolheram cada um deles:

Quadro 1 – Escolha dos temas para aprofundamento pelos municípios

EIXOS	TEMA	NÚMERO DE MUNICÍPIOS
1	Espaços, Tempos e Materiais	42
2	Práticas Pedagógicas com bebês	82
3	Avaliação da/na	18

	educação infantil e articulação com o ensino fundamental	
4	Leitura e interpretação do mundo expressas nas diferentes linguagens	10

Fonte: Relatórios de Assessoria aos Polos. Sistematização das autoras. (Janeiro, 2014).

Com o trabalho apoiado no estudo das DCNEI, foi possível desenvolver ao longo do processo metodológico e formativo do Projeto, alguns conceitos centrais para a ação pedagógica. Ainda que os eixos tivessem sido apresentados separadamente, ao longo do trabalho, foi constante o estabelecimento de relações entre as quatro temáticas, articuladas para subsidiarem a revisão/construção e a necessária implementação das PPP municipais, sempre articuladas aos eixos norteadores das práticas curriculares apresentados nas DCNEI: as interações e a brincadeira. (BRASIL, CNE/CEB, Res. 5, 2009).

É interessante observar a escolha pelos municípios dentre os eixos apontados, pois no RS, à época, ainda havia municípios que onde 82 dos 157 municípios que iriam iniciar o atendimento educacional voltado a esta faixa etária, evidenciando a necessidade de construir uma proposta pedagógica que contemplasse as especificidades da educação dos bebês.

Já o eixo *Espaço, tempo e materiais* foi o segundo que mais apresentou adesão dos municípios, com um total de 42 planos de ação. Nos encontros formativos, aprofundamos o estudo sobre este tema criando diferentes oficinas para pensar, criar e vivenciar possibilidades nas escolas de educação infantil existentes, bem como nas novas escolas do Proinfância. Os municípios trocaram informações e ideias para transformação dos *espaços* em *ambientes* para diferentes ofertas de experiências às crianças.⁷ Em alguns contextos, ainda foi observada *in loco* certa distância entre as novas propostas

⁷ Uma vez que muitos municípios ainda se encontravam com as obras das novas unidades em andamento, as ações formativas ampliaram sua abrangência, inclusive por uma questão de coerência, para todas as unidades da rede. Sendo assim, as propostas discutidas já apoiavam a realização de mudanças nas unidades em funcionamento.

discutidas/construídas pelo coletivo a partir das concepções das DCNEI e os espaços onde eram realizados os encontros, Essas *dissonâncias* se fizeram objeto de estudo do grupo e, inclusive, de ações práticas, a partir da reflexão, que levava o coletivo à construção de propostas de intervenção, tais como a reorganização de mesas e cadeiras antes enfileiradas em salas de pré-escola; a substituição de desenhos estereotipados (imagens prontas) espalhadas pela escola por produção do próprio grupo.

A escassez de brinquedos e/ou de livros, considerando-se o número de crianças atendidas; os pátios sem sombra e/ou com poucos materiais disponíveis para brincadeiras coletivas, entre outras situações, também foram objeto de estudo e suscitaram a criação de alternativas. Nosso mote para as propostas de alteração no espaço foi a concepção deste como *elemento curricular*, presente na obra de Fornero (1998) e resgatada por Horn e Gobatto (2015), que esclarecem a distinção entre *espaço* e *ambiente*: “O termo espaço refere-se aos locais nos quais as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração.” (HORN e GOBATTO, 2015, p. 71). Já o termo ambiente, no contexto de uma escola da infância, “[...] diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo – adultos e crianças [...].” (HORN e GOBATTO, 2015, p. 71).

O eixo *Avaliação da/na educação infantil e articulação com o ensino fundamental* emerge no contexto dos municípios como um grande desafio, já que as práticas vivenciadas não apresentam o processo avaliativo proposto nas DCNEI (2009). Os participantes do Projeto evidenciaram extrema necessidade de mais estudos sobre os processos avaliativos, considerando o desenvolvimento integral da criança no contexto da escola, e o envolvimento com todo o processo vivenciado pela criança desde que inicia sua vida no ambiente escolar. Um tema aprofundado neste eixo foi a transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental nas escolas e redes de ensino. Propostas foram pensadas coletivamente visando articular ações e qualificar esse momento, tais como: visitas, entrevistas com crianças, oficinas nas escolas, processos formativos com professores e famílias. Enfim, diferentes ideias contribuiram para que o respeito às culturas infantis emergisse, inclusive, ouvindo as próprias crianças.

[...] ao pensar em uma proposta educativa para as crianças pequenas, é essencial reconhecê-las como sujeitos co-construtores, ricos em potencial, inteligentes e competentes. Este

é o grande desafio para nós, educadores, professores, profissionais da educação: ouvir as crianças e compreender suas culturas para então pensarmos em uma proposta educativa baseada nas relações estabelecidas com elas. (ALBUQUERQUE e PROTÁSIO, 2005, p.8).

Ao destacarmos o protagonismo e potencial das crianças, evidenciamos a importância das múltiplas linguagens no currículo, que se traduzem no cotidiano do processo educativo como o encontro de um corpo imerso num mundo de linguagens. O currículo da educação infantil se organiza a partir das e com as múltiplas linguagens: gestuais, expressivas, simbólicas vivenciadas nas ações cotidianas, dando materialidade ao currículo da educação infantil. Com esta concepção ampliada de linguagem afirmada nas DCNEI, podemos superar a falsa dicotomia entre letramento e alfabetização, pois, como afirma Kaerscher (2015), a alfabetização está intimamente ligada ao letramento e à ludicidade, devendo ser constante o contato com os livros de literatura infantil no cotidiano das escolas para crianças pequenas.

Neste quarto eixo, que denominamos *Leitura e interpretação do mundo expressas nas diferentes linguagens*, os professores e gestores vivenciaram possibilidades de concretizar os espaços da escola em experiências e práticas languageiras, mas também vivenciaram o grande desafio que as linguagens colocam ao permitirem aos seres humanos a compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, a produção de diferentes mundos, seja através das sensações, expressões, idéias, sentimentos, tanto individualmente, quanto na vida coletiva da escola. As oficinas vivenciadas envolveram a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, a corporeidade, a brincadeira, enfim as diferentes formas de linguagem, com base na concepção de que:

O tempo da infância está cada vez menor nas sociedades contemporâneas. Grande parte da escolarização posterior aos seis anos vai estar centrada nos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas escolares. Centrar a escolarização das crianças pequenas no ingresso nas práticas sociais e culturais languageiras de nossa sociedade significa dar espaço para as crianças aprenderem com o corpo, em situações interativas em um contexto de significação. (BRASIL, 2009, p. 86).

Por fim, consideramos importante destacar que, ao final de nossas ações, uma avaliação foi unânime nos 10 polos, destacando que, atrelada à construção da obra arquitetônica, foi efetivada uma assessoria pedagógica que provocou diversos movimentos em toda a rede municipal, indo além da unidade do

Proinfância e provocando um investimento na construção de uma obra pedagógica para a rede como um todo.

Nossa experiência de assessoramento reafirma que apesar da força produtiva das DCNEI e do mérito deste documento em considerar a criança como centro do processo educativo, ainda há um longo caminho para a implementação destas Diretrizes no cotidiano das escolas, passando pela imperiosa implementação de políticas permanentes visando à formação continuada dos profissionais, de forma a nutrir de maneira constante o currículo em ação. Ilustrando essa questão, destacamos o relato de um dos municípios:

O Projeto de Assessoramento proposto pelo Ministério de Educação, em parceria com a UFRGS nos parece que procurou por em xeque práticas que colocam em segundo plano as crianças, a única razão de as escolas de Educação Infantil existirem. (UFRGS, Relatório Polo Osório, 2014, p.43)

Assim, acreditamos que a experiência vivenciada por todos no âmbito do Projeto evidenciou a necessidade de um investimento constante dos municípios na formação continuada das equipes que atuam nas escolas de educação infantil, destacando-se que a hora-atividade é mais do que apenas uma questão trabalhista, dissociada de uma dimensão pedagógica; antes, esse tempo destinado à formação e planejamento associa o direito dos professores àquele das crianças a um currículo que as coloque no centro do processo. Especialmente neste momento de transição da pré-escola para um contexto de matrícula escolar obrigatória, torna-se de fundamental importância a garantia de espaços formativos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Uma vez que este texto teve como objetivo discutir algumas possibilidades e limites para a efetivação de uma Pedagogia da Educação Infantil no cenário atual que exige a ampliação urgente de vagas para a faixa etária pré-escolar, procuramos evidenciar que parte das definições políticas ora implementadas não se encontram exclusivamente vinculadas como efeitos da EC 59/09. Antes, entendemos que a fragilidade na concepção de educação infantil, a despeito dos documentos legais que afirmam este direito, pode ser o elemento principal que devemos enfrentar, com a proposição de situações diversas promotoras da reflexão e estudo para e com as equipes das redes municipais.

Como dados empíricos dessa realidade, trouxemos dados decorrentes de um Projeto de assessoria por nós desenvolvido que objetivou contribuir para que 157 municípios gaúchos revisassem ou construíssem suas PPP na perspectiva das atuais DCNEI. Os dados trazidos destacam realidades que vem sendo observadas em alguns municípios que vivenciam movimentos diversos para a ampliação de vagas, tais como criação de novas turmas em salas de aula ociosas em escolas que antes atendiam exclusivamente crianças do ensino fundamental, a realização de conveniamentos e/ou compra de vagas, e/ou o convênio com o FNDE para a construção de novas unidades, sendo o Proinfância uma resposta à demanda emergente por novas vagas, ainda que tal expectativa tenha sido comprometida em função do grande número de obras paralisadas no estado.

Mesmo com a implementação deste Programa, os municípios ainda vivenciam inúmeros desafios para que sejam finalizados a contento, tanto a obra arquitetônica, quanto a respectiva proposta pedagógica de cada rede ou unidade. Logo, entendemos que o apoio financeiro do Governo Federal aos municípios para a construção das novas unidades é imprescindível neste contexto de crise financeira que assola o país; contudo, identificamos fragilidades na consolidação da concepção de educação infantil, tornando indispensável a formação continuada como política pública efetiva em todos os municípios considerando cada realidade local e desenvolvida pelas mantenedoras das redes com apoio dos demais entes federados. Acreditamos que, assim, as novas vagas poderão, de fato, promover a conquista do direito educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S.S.; PROTÁSIO, M. R. Quando as crianças passam a ser alunas? Problematizações sobre a articulação da Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Momento (Rio Grande)**, nº. 17: 95-106, 2004-2005.

ARELARO, L. Educação Básica obrigatória e gratuita: avanços e desafios. Entrevista. **Retratos da Escola**. V. 4, n.7, julho a dezembro de 2010, p. 183-195. (Dossiê Educação Básica obrigatória).

BARBOSA, M. C.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: ALBUQUERQUE, S. S; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do**

Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. p.57-68. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

Disponível

em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrEbook>>

Acesso em 12/12/15.

BORGHI, R. F.; CASAGRANDE, A. L. Plano Nacional de Educação, ampliação da oferta em creche e dos recursos para a educação: uma reflexão à luz das parcerias público privadas em municípios de médio porte paulistas. **EccoS – Revista Científica. N°. 37** (2015). Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/issue/view/199> (p. 111-126)> Acesso em 12/12/2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Senado Federal: Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em 12/12/15.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394, 20 de Dezembro de 1996.** Senado Federal. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CEB/CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: CEB/CNE, 2008.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil.

Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao><http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>> Acesso em 12/06/15.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. BRASÍLIA, DF: Campanha/UNICEF, 2014.

COELHO. R.C. F. **Papel do Ministério da Educação na Garantia da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) na Perspectiva da Emenda Constitucional nº. 59/2009**. Insumos para o Debate 2 – Emenda Constitucional 59/09. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

FARENZENA. N. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Retratos da Escola**. V. 4, n.7, julho a dezembro de 2010, p. 197-209. (Dossiê Educação Básica obrigatória).

FORNEIRO. L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FLORES, M. L. R.; SILVA, M. B. G. Articulações e tensões entre a educação infantil o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015a. Disponível em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrEbook>> Acesso em 21/12/2015.

_____. **Organização e gestão pedagógica na educação infantil.** Pátio Educação Infantil. Ano XIII. Jan. a Mar., 2015b, p. 5).

_____. Níveis de planejamento e construção de documentos referenciais nos sistemas de ensino e nas escolas. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015c. Disponível em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrEbook>>
> Acesso em 21/12/2015.

FLORES, M. L. R.; SUSIN, M. O. K. Expansão da educação infantil através da parceria público-privada: algumas questões para o debate quantidades versus qualidade no âmbito do direito à educação infantil. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

HORN, M.G.; GOBATTO, C. Percorrendo trajetões e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. Disponível em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrEbook>>
> Acesso em: 15/12/2015.

KAERSCHER, G. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na educação infantil: apontamentos. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. Disponível em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrEbook>>
> Acesso em: 15/12/2015.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação.** N.16, Jan/Fev/Mar/Abr, 200. (p. 27-24).

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, M. O, RIBEIRO, M. I. S. (Orgs.). **Educação Infantil – os desafios estão postos**: e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL. Faculdade de Educação. **Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico na implementação do PROINFÂNCIA a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul**. Relatório Técnico: Polo 2 - Seberi. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Janeiro, 2014a. (Não publicado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL. Faculdade de Educação. **Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico na implementação do PROINFÂNCIA a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul**. Relatório Técnico: Polo 6 - Osório. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Janeiro, 2014b. (Não publicado).

Recebido em dezembro de 2015
Aprovado em março de 2016