

CRECHE: CAMINHOS E DESCAMINHOS EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

Dilma Antunes Silva

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP, Universidade Federal de São Paulo- NEI
Paulistinha UNIFESP, dilmasilva7@hotmail.com).

Resumo

O debate sobre qualidade em Educação não é novo em nosso país, mas atualmente tem figurado de forma mais destacada em decorrência de mudanças impulsionadas por reformas nos âmbitos político, econômico e educacional. O presente trabalho sintetiza reflexões iniciais de uma pesquisa mais ampla que investiga os entraves para o atingimento da Meta 1 posta pelo atual Plano Nacional de Educação com vigência de uma década (2014-2024). O recorte desta comunicação terá como objetivo compreender como a perspectiva social da qualidade pode se tornar visível no âmbito das creches. Busca-se ainda, contribuir para o debate sobre a concepção de qualidade social da Educação tecendo aproximações da seara em discussão ao campo da creche. Para tanto, o texto segue organizado em três partes; na primeira são apresentados de forma breve a justificativa, os objetivos e referenciais teórico-metodológicos. Em seguida, tem-se uma discussão acerca do conceito de qualidade social da educação. Compreende-se que uma educação de qualidade social é aquela que, tensionando a lógica utilitarista de qualidade que ainda se mantém no meio educacional, se mantém comprometida com a efetivação dos direitos sociais dos educandos. Na terceira parte, são apresentados alguns desafios e possibilidades para a concretização da qualidade social no campo da creche. Considera-se, por fim, ainda haver muitos caminhos a serem trilhados no fortalecimento e consolidação de políticas e práticas educativas que primem pela qualidade social. O dever do Estado e o posicionamento da sociedade e dos profissionais da educação em relação à Educação que desejam são conclamados, a fim de que todos os direitos sociais de nossas crianças sejam efetivados.

Palavras-chave: creche; qualidade social; desafios e possibilidades.

1. Introdução

Este texto sintetiza as reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento. Trata-se de um estudo teórico cujo propósito é o de compreender como a perspectiva social da qualidade pode se tornar visível no âmbito das creches. Ainda busca contribuir para o debate sobre a concepção de qualidade social da Educação tecendo aproximações ao campo da creche.

Por se tratar de um campo em construção, temos nos esforçado a realizar um mapeamento das produções da área da Educação acerca do tema, tanto no meio digital como impresso com o intuito de *a)* identificar o número de produções relacionadas à educação infantil, especialmente a creche; *b)* compreender como a perspectiva social da qualidade pode ser traduzida nas ações e práticas cotidianas que envolvem o cuidado e educação de crianças na faixa etária de zero a três anos e, *c)* construir fundamentos teóricos que permitam a adequação do conceito da qualidade social ao âmbito da creche. Tem-se verificado que o

ensino superior é o nível de ensino com maior incidência de publicações focalizando a qualidade social, seguido dos níveis de escolarização básica. No que se refere à Educação Infantil, observa-se uma escassez de produções acerca da temática, revelando, portanto um fator desafiador e motivador para a pesquisa a ser empreendida, justificando também sua relevância para o campo das políticas educacionais.

Assim, os estudos realizados por Camini (2001); Belloni (2003); Silva (2009), Flach (2012), Nardi e Schneider (2012), Costa e Silva (2015) e Tedesco e Rebelatto (2015) que tratam do conceito no âmbito da educação básica e ou do ensino superior fundamentam a discussão ora empreendida. Também lançamos mão da análise de documentos oficiais (mandatórios e orientadores) referentes à Educação Infantil, que visam legitimar esta etapa educacional e a reconhecem como direito público que precisa ser garantido a todas as crianças com idades até cinco anos.

2. Educação e Qualidade

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), destaca que à criança e ao adolescente devem ser assegurados todos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL/INEP, 2015, p.22). Dentre esses direitos está a Educação. Esta, como determinam, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 deve ser ofertada com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade. Na LDB de 1996, os padrões mínimos de qualidade na Educação são definidos como “variedade e quantidade” (Art. 4º), no entanto os artigos que versam sobre qualidade não situam o “tipo” de qualidade em Educação que se pretende alcançar, assim como não apresentam com a devida clareza quais seriam os insumos mínimos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Cenários de mudança começam a surgir a partir de 2010 com a aprovação o Parecer CNE/CEB Nº 8¹ de 05 de maio de 2010, que determina normas para a aplicação do artigo 4º da LDB e com a homologação da Resolução CNE/CEB Nº4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ambos os documentos representam um importante passo no enfrentamento das desigualdades educacionais. Apontam importantes contribuições para melhoria da qualidade na Educação

¹ O texto ainda aguardando homologação. A estratégia 20.6 do atual PNE determina que dentro do prazo de dois anos de vigência do PNE seja implantado o CAQi. Já a 20.10 do PNE, incumbe a União de complementar os recursos aos estados, municípios e ao Distrito Federal que não atingirem os valores do CAQi. Para especialistas da área este é um dos grandes desafios a serem superados pelo Plano Nacional.

Básica e evidenciam a necessidade de efetivação do Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi, do a fim de legitimar um dos direitos fundamentais de todos os brasileiros e brasileiras: o acesso a uma escola pública cidadã, inclusiva e equitativa.

Nesse contexto, os padrões mínimos de qualidade passam a ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, os seguintes: a relação adequada entre número de alunos por turma e por professor, e número de salas e de alunos, a formação de professores, a valorização da carreira do magistério, as condições infraestruturais de atendimento, a existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, uma boa gestão, a construção de uma proposta curricular inovadora, bem como a distribuição de recursos, como indispensáveis a uma Educação básica pública de qualidade (BRASIL, 2010a; 2013).

Na Resolução Nº4/2010, o conceito de qualidade social, introduzido de forma inédita no arcabouço legal da Educação nacional, é descrito como “uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo” (Art.8º). Tem como premissas o direito social a educação, com pleno acesso, condições para permanência e desenvolvimento integral do educando, o combate às desigualdades sociais e educacionais e a transformação da realidade escolar e social.

A qualidade social da Educação orienta-se por uma lógica contra- hegemônica ao desenvolvimento do capital excludente e em contraposição à visão neoliberal e empresarial de qualidade em educação presente em nossa sociedade (COSTA, SILVA, 2015). Acena como possibilidade de mudança paradigmática ao buscar contribuir decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2013). Evoca os direitos de cidadania de homens e mulheres, meninos e meninas, bebês e crianças, e se concretiza a partir da qualidade da relação estabelecida entre todos os atores que nela atuam direta e indiretamente.

Nessa ótica, a Educação, entendida como direito de cidadania, extrapolaria os limites da escola para envolver toda a sociedade na construção de um projeto coletivo de inclusão e de qualidade social para o país (BELLONI, 2003; FLACH, 2012).

2.1 Qualidade Social e Educação Infantil

Sabemos que a concepção de qualidade é determinante na formulação e implementação de políticas públicas para o campo educacional. No entanto, trata-se de um conceito complexo, polissêmico e “movediço” (SILVA, 2009), que abarca múltiplas significações e se modifica em decorrência das transformações sociais, demandas e exigências da sociedade (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007) e dos valores que as

peças acreditam ou atribuem à educação. Em vista disso, tornou-se difícil obter respostas únicas para as perguntas: Como deve ser uma escola de qualidade? Quais critérios permitem afirmar se uma escola é ou não de qualidade?

Flach (2012, p.8) exemplifica que “em princípio, determinada coisa tem qualidade se possuir certas propriedades que a distingue das demais tornando- a relativamente superior. Esta relação com o outro irá determinar a concepção de qualidade na qual se sustenta o discurso sobre ela”. Assim sendo, a concepção de qualidade adotada pelos indivíduos revela um posicionamento político e ideológico construído historicamente, pois incorpora múltiplas expectativas, “não podendo ser utilizada de maneira neutra, como se não tivesse fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo, de homem, de sociedade” (Ibidem).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) corroboram a afirmar que os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de qualidade podem sofrer alterações no tempo e no espaço. Por isso, construir dimensões e definir fatores de qualidade da educação requer criar condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educacionais, às fases de desenvolvimento das crianças atendidas e às expectativas das próprias crianças, das famílias e dos profissionais que atuam nessas instituições.

Discutir e refletir sobre a qualidade social na Educação Infantil abrange uma gama de complexidades, haja vista a própria trajetória de institucionalização do setor no país. Implica refletir nos processos macro e microprolóticos que a envolvem como, por exemplo: a expansão do atendimento, democratização do acesso, políticas voltadas para a primeira infância, financiamento em regime de colaboração, integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais (CAMINI, 2002), a formação de professores e condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa etapa escolar etc., etc.

As definições sobre qualidade social na Educação Infantil ainda podem depender outros fatores como, por exemplo: como ser professor ou professora nesta etapa escolar sem “dar aula”, as concepções de criança/infância e currículo, “os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem [...], a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças” (BRASIL, 2009b, p.11),

De acordo com Nardi e Schneider (2012, p. 1) “tomar a qualidade a partir da dimensão social implica em avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas” e pressupõe o conhecimento das reais necessidades e

dos interesses sociais da comunidade escolar.

Concernente à Educação Infantil, a bibliografia analisada dá pistas de alguns elementos sinalizadores da qualidade social: entre eles, o **planejamento institucional**, que abarca a proposta pedagógica, a organização e desenvolvimento do trabalho educativo e a **participação** de diferentes atores na tomada de decisões que dizem respeito à vida escolar; a **valorização dos trabalhadores** da educação, o financiamento em regime de colaboração e integração entre diferentes segmentos sociais, políticos e jurídicos a fim de que a educação como direito de cidadania seja plenamente efetivada.

Acrescentam-se à discussão sobre qualidade social na Educação Infantil, os ordenamentos elencados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009a), que reafirmam a indissociabilidade entre educar e cuidar e assinalam a necessidade de valorização das diferenças culturais, religiosas, etnicorraciais, de gênero e relativas a pessoas com deficiência. A existência de um “ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares” (SILVA, 2009, p.224).

A seguir apresentamos algumas possibilidades e desafios para efetivação da qualidade social no âmbito das creches. Serão abordadas questões referentes ao macroambiente e micro da Educação Infantil que refletem na qualidade do atendimento ofertado às crianças pequenas.

3. Desafios e Possibilidades

Machado (2006) assinala que instituições educacionais com qualidade social admitem e praticam o princípio de que sua finalidade é indissociável de um projeto histórico para a humanidade como um todo. Compreendem que não há verdadeiro desenvolvimento institucional sem desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, cumpre à escola se “atentar para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, 2009, p.225).

Corroborando esta afirmativa, Tedesco e Rebelatto (2015p. 194), situam:

[...] uma escola pública de qualidade social é aquela que, no âmago de suas funções, como instituição de ensino, busca atender às expectativas de vida das famílias e estudantes, profissionais que a compõem, olhando para o mundo em que vivem. Busca, portanto, transformar todos os momentos e espaços em lugares de aprendizagem significativa e de vivências humanas efetivamente democráticas.

Construir dimensões e definir fatores de qualidade da educação requer criar condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educacionais, às fases de

desenvolvimento das crianças atendidas e às expectativas das próprias crianças, das famílias e dos profissionais que atuam nessas instituições (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

A análise do atual cenário político brasileiro nos traz preocupações em relação ao futuro da educação em nosso país. Revela a necessidade de vencer, no tempo presente, os desafios colocados no passado, dos quais um é a expansão do atendimento educacional a população com idade entre zero e três anos. Um gigante desafio que ainda se esbarra em questões como a ausência de uma agenda prioritária dos governos em seus diferentes níveis para discutir a realidade da educação infantil e construir meios para equacionar a problemática referente ao acesso, permanência e direitos de aprendizagem das crianças pequenas e, a ausência de políticas intersetoriais articuladas com o intuito de garantir a exequibilidade dos direitos fundamentais inerentes à infância.

Silva, Scarlatto e Leite (2015) identificaram alguns fatores que carecem especial atenção para o atingimento da qualidade social da e na educação de crianças pequenas: a construção, reestruturação, manutenção e ampliação do quantitativo de creches e de vagas para atendimento da demanda popular. Programas de formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, articulação dos diferentes seguimentos públicos com o intuito de construir/implementar “redes” de orientação e apoio às famílias e proteção das crianças.

Dados recentes mostram que menos de 30% de bebês e crianças pequenas estão matriculados em creches pelo país (BRASIL, 2015). Analisando o percentual de crianças que frequentam a creche por unidade da Federação, observa-se que os estados do Amazonas, Acre e Rondônia concentram o menor percentual de acesso à creche. Já Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul são “líderes” no atendimento da população de 0 a 3 anos em creches (BRASIL, 2015).

Na busca pela qualidade social, um ponto importante a destacar é o baixo atendimento das crianças pobres e das crianças da zona rural. O relatório da Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural* (BRASIL, 2012), realizada pelo Ministério da Educação em parceria com Universidade Federal do Rio Grande do Sul constatou a existência de um número pouco expressivo de crianças com até dois anos de idade frequentando creche na área rural.

A dificuldade de acesso à escola, as distâncias entre os locais de moradia e as unidades educativas, o tempo de deslocamento entre esses locais, a falta de condições estruturais da oferta, são apontados como incompatíveis com uma Educação Infantil que atenda com dignidade as crianças pequenas e se destacam como fatores que mais contribuem para o baixo

atendimento das crianças na zona rural. A pesquisa mostrou ainda que o panorama de atendimento a esse público é de muita fragilidade.

O histórico de desigualdades em nosso país demanda ações e políticas públicas equitativas que assegurem a dignidade da criança como pessoa humana. Ou seja, a preocupação com a criação de condições adequadas para o desenvolvimento integral da criança pequena deve orientar a formulação de uma política de Educação Infantil articulada a ações amplas que viabilizem a promoção e realização dos direitos da criança (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2006).

Outro ponto a considerar diz respeito à relação custo- benefício/qualidade, considerada uma questão central na definição de políticas educacionais equitativas. Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2006, p.121):

Essa questão torna-se tão mais central quanto maior é a defasagem entre a demanda existente e a capacidade de cobertura de vários sistemas. [...] Nessa conjuntura, a tentação de abrir mão de qualquer exigência de qualidade [...] é bastante grande. [...] Entretanto, muitos estudos em outros países mostram que nem sempre os ganhos em qualidade mantêm uma relação direta com aumentos de custo [...] e também que, abaixo de determinados patamares de qualidade, há um grande desperdício dos recursos que são destinados aos programas de atendimento.

A definição de padrões mínimos de qualidade, conforme determinam a Constituição e a LDB, além de princípio norteador das práticas educativas, se constitui em direito fundamental a todos os indivíduos em fase escolar. Salvaguardar esse direito deve ser o escopo das políticas públicas atuais para garantir a todos uma escola pública cidadã, inclusiva e equitativa.

No que se refere às questões microambientes, destacam-se: a relação adequada entre o número de bebês e crianças pequenas por turma/agrupamento e por professor; a articulação de um currículo centrado nos interesses da infância, capaz de romper com cisão historicamente estabelecida entre a creche e a pré-escola e promover a superação das culturas assistencialista e escolarizante no interior dessas instituições, bem como a promoção de práticas que valorizem e resgatem as contribuições dos povos negros e indígenas e também de estrangeiros na construção de nossa sociedade. A Formação em contexto de todos profissionais que atuam na instituição; as condições infraestruturais de atendimento, gestão democrática e participativa, a construção de uma proposta curricular inovadora, o diálogo e parceria entre a creche e as famílias, a distribuição e administração competente de recursos, entre outros aspectos, essenciais a uma Educação básica pública de qualidade.

Em consonância, a organização do trabalho educativo deve levar em consideração a criança como um sujeito potente, capaz de interagir no mundo e com o mundo, compreendê-

lo e modificá-lo de acordo com sua perspectiva. Por isso, deve ser desenvolvida com intencionalidade. Esta intencionalidade está ligada à necessidade de assegurar a educação em sua integralidade, concebendo o cuidar e o educar como dimensões inseparáveis e não se vincula às práticas de escolarização e antecipação de processos ou adequação de práticas do Ensino Fundamental.

A educação infantil tem um papel fundamental na formação da personalidade e da identidade da criança pequena. Nesse ponto Ostetto (2012), Fullgraf e Wiggeers (2014) e Silva e Peixoto (2016) são concordes ao afirmarem que a oferta de um atendimento de qualidade em creches requer dos adultos que atuam com as crianças o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atenta e sensível às necessidades que elas evidenciam antes que consigam falar. Nessa lógica, nenhuma prática educativa deve ser isenta de intencionalidade, de reflexão e porque não dizer de curiosidade?

Um professor ou professora com espírito investigativo busca dia após dia provocar despertares no grupo o qual é responsável. Promove partilhas e descobertas ao passo que é contemplado pelo incrível potencial inventivo, criativo das crianças. Deve-se, portanto, levar em conta a criança como um sujeito capaz de interagir no mundo e com o mundo, compreendê-lo e modificá-lo de acordo com sua perspectiva. Daí também a necessidade da organização das propostas educativas, dos espaços, tempos e materiais na EI que considerem a criança enquanto corpo pensante, criativo e narrativo, e a imaginação desta enquanto possibilidade de liberdade, criação e descobertas (SILVA, CAMARGO, PITO, 2016).

Nesse cenário, onde as poéticas infantis se constituem, metamorfoseiam e são partilhadas, o papel da professora e do professor da primeira infância é o de observador atento, de aprendiz e ao mesmo tempo de provocador. Na ambiência da escola infantil é preciso dar abertura às possibilidades de reinvenção da própria prática apresentadas pelas crianças e por suas inquietações frente ao mundo que por elas necessita ser explorado, descoberto. Para isso, a formação dos educadores é primordial. Há de se investir em ações formativas que possibilitem a construção de conhecimentos sólidos, integrados ao contexto de atuação docente, que levem os educadores a “se reconstruírem enquanto cidadãos”, como afirmou Kramer (1998, p.5) e a atuarem como sujeitos produtores de conhecimentos.

Reconhecer e garantir a formação permanente dos profissionais da educação é um dos fatores determinantes para a melhoria do atendimento dado às crianças. Ramos e Rosa (2012) comentam que a vivência em espaços formativos viabiliza que as professoras se reconheçam como sujeitos que pensam, questionam e produzem significados acerca de sua própria prática,

da função social do seu trabalho e do papel da educação na e para a pequena infância.

[...] A formação nessa perspectiva causa impactos na constituição de valores e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança pequena. Permite que cada professora revise sua prática e se reconheça noutras, num movimento que abre espaço para questionamentos, enxerga avanços, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente (RAMOS, ROSA, 2014, p. 144).

Silva e Peixoto (2016) compartilham dessa proposição afirmando que a formação é basilar na constituição da professoralidade, pois contribui para a apropriação das práticas, saberes, culturas e dos valores inerentes à atividade docente, distinguindo-a de outras atividades profissionais.

A partir das contribuições de Silva (2009, p.224) identificamos outros elementos intrínsecos à escola, sinalizadores da qualidade social que podem ser transpostos para a creche: “o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares”, incluindo aqueles formados por crianças².

A definição da qualidade social na creche perpassa também as condições sócio-afetivas e psicológicas as quais as crianças estão submetidas. Tais condições envolvem a necessidade de uma atenção mais individualizada às crianças, o respeito ao ritmo individual de cada membro do grupo, a intervenção em caso de conflitos entre as crianças (BRASIL, 2008; 2009b). Relações amistosas e respeitadas entre os adultos; o conhecimento e o respeito, por parte das professoras e professores, às diferentes culturas e tradições que perpassam os modos de vidas das crianças e suas famílias (BRASIL, 2008) também são fundamentais para assegurar às crianças um ambiente humanizador.

Outro aspecto a considerar diz respeito à proporção adulto- criança na Educação Infantil. Campos e Campos (2012, p.18) advertem que ao longo dos anos houve “uma tendência na política educacional à priorização da oferta educativa às idades mais próximas do ensino fundamental” e, assinalam que no caso da creche, as matrículas podem estar sendo orientadas, não propriamente pela construção de equipamentos destinados a atendê-las, mas “pelo acréscimo de crianças em sala, extrapolando quaisquer indicações minimamente relacionadas com a qualidade” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 21).

Ocorrências no espaço escolar podem passar despercebidas devido à dificuldade que as educadoras e educadores, muitas vezes sem formação específica, encontram ao assumir a

² Uma prática pouco comum nas instituições de Educação Infantil, mas perfeitamente possível se a comunidade escolar de fato estiver aberta à escuta das crianças. Exemplos de que é possível deliberar questões importantes da escola com a participação ativa das crianças podem ser encontrados no livro *Deixa falar*, elaborado em 2011 pela Rede Nacional da Primeira Infância, Secretaria Executiva/OMEP em parceria com o Ministério da Educação. Disponível em http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/deixa_eu_falar_novembro2011.pdf.

educação e cuidados de um grande número de crianças. Diante dessa situação, tornam-se imprescindíveis a “definição de relação adequada entre número de alunos por turma e por professor, e número de salas e de alunos” (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº 8/2010, 2010) e a superação da cultura assistencialista da creche, outrora identificada como “depósito de crianças”. O trabalho na creche deve funcionar como uma teia de relações de modo que todos se sintam responsáveis pela educação e cuidado integral das crianças. Essa proposta tem como pressupostos a solidariedade e o respeito à pessoa humana que atua/frequenta a creche.

4. Considerações em construção

O movimento histórico permite observar que a meta de alcance da qualidade em Educação seguiu por caminhos e descaminhos. Belloni (2003, p. 233) salienta que além “do volume de investimentos, a transparência na gestão eficiente e eficaz, com controle social e avaliação, e uma política de integração e complementaridade entre as redes de ensino são instrumentos para a construção da educação de qualidade, relevante para a sociedade”. Diante disso, consideramos que atingir a qualidade social da educação depende da articulação de um conjunto de políticas intersetoriais que garantam efetivamente o “pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso” (BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº4/2010, art.8º).

Como ressaltam Costa e Silva (2015), ainda há muitos caminhos que precisam ser trilhados no fortalecimento e consolidação de políticas e práticas educativas que primem pela qualidade social. Conclama-se a intencionalidade do Estado em cumprir sua responsabilidade e o posicionamento da sociedade e dos profissionais da educação em relação à Educação que desejam, a fim de que todos os direitos sociais de nossas crianças sejam efetivados.

Referências

BELLONI, Isaura. **Educação**. In: BITTAR, Jorge. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços- reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003. pp. 230-246.

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

_____. **Lei Federal Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei Federal Nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano**

Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica.

_____. **Parecer Nº8, de 05 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

_____. **Resolução Nº 4, DE 13 DE julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.** Brasília, Porto Alegre, 2012.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** MEC/SEB- Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

CAMINI, Lucia (coord.). **Educação pública de qualidade social:** conquistas e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima. CAMPOS, Rosânia. **Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação:** similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. AQUINO, Ligia Maria Leão de. (orgs.) **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. pp. 9-30.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 4ªed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

COSTA, Nadja Maria de Lima. SILVA, Ana Maria Costa e. Qualidade Social e políticas para a Educação superior no Brasil. *Rev. de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.*

2015, Vol.Extr.nº12, s/p.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: INEP, 2007. 65 p.(Série Documental. Textos para Discussão).

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições para o debate sobre qualidade social da Educação na realidade brasileira. *Contexto & Educação.* Ano 27, n.87; jan/jun/2012, pp-4-25.

FÜLGRAFF, Jodete. WIGGERS, Werena. **Educação Infantil: Projetos e práticas pedagógicas.** Liber Livro, 2014.

NARDI, Elton Luiz. SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense.** IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios.** 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, D. A. PEIXOTO, V. A. C. Creche: caminhos da formação docente. **Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores** [recurso eletrônico].

_____. SCARLATTO, Elaine Cristina. LEITE, Cristiana Forte. A Educação Infantil no âmbito do Plano Municipal de Educação de Aguaí-SP: desafios. **Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores** [recurso eletrônico].

_____. D. A. CAMARGO, A. R. de O. PITO, Juliana Diamante. “Minha pele: limite entre eu e o mundo”. Registrando falas, olhares e gestos de crianças pequenas: uma experiência com Arte. **Anais do IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação: IV CONAVE.** Bauru: CECEMCA/UNESP, 2016. s/p. [recurso eletrônico].

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes,* Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

TEDESCO, Anderson Luiz. Rebelatto, Durlei Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. *Perspectivas em Políticas Públicas,* Belo Horizonte, vol. VIII nº 16, p. 173-197, jul/dez. 2015.