

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Gisele Rodrigues Soares

**O direito à educação infantil:  
uma viagem pelas políticas curriculares nos contextos educacionais do  
Brasil e da Espanha**

Porto Alegre

2. semestre

2013

Gisele Rodrigues Soares

O direito à educação infantil:  
uma viagem pelas políticas curriculares nos contextos educacionais  
do Brasil e da Espanha

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia –  
Licenciatura da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito parcial e obrigatório para a obtenção de  
título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Rodrigues Flores

Porto Alegre

2. semestre

2013

## DEDICATÓRIA

*As mães levam seus filhos pelas mãos por um tempo e nos  
seus corações para sempre.*

Dedico este trabalho,  
e todas as minhas conquistas,  
a quem segurou as minhas mãos  
nos meus primeiros passos,  
e que agora acompanha  
os meus primeiros voos:  
minha mãe e Pedagoga

Eva Esperança Rodrigues Soares

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao apoio e a torcida da minha querida família: meus pais, Eva e Expedito, que tantas virtudes me deixarão um dia como herança, e que com sua educação e amor fizeram eu me tornar a pessoa que sou hoje, e aos meus irmãos, Silvana e Rodrigo, que cuidam de mim desde sempre.

Amo vocês!

Agradeço a minha orientadora, chamada carinhosamente de Malú, a quem posso considerar uma madrinha acadêmica, que confiou em mim e me abriu tantas portas e oportunidades, e que ampliou meu olhar e meus horizontes para os aprendizados que faltavam para que eu chegasse ao final do meu Curso uma pesquisadora. Desejo profundamente que esse seja um começo de uma parceria, e que eu possa aprender muito ainda contigo.

Agradeço por fim ao professor Juan Antonio Nunnez Cortez, da Universidad Autónoma de Madrid, que tão prestativamente aceitou me ajudar neste trabalho, colaborando para que melhor entendesse o contexto educacional do seu país. Que possamos nos encontrar em breve, e seguir compartilhando aprendizados.

Obrigada, amigos!

*Um homem precisa viajar.  
Por sua conta,  
não por meio de histórias, imagens, livros ou TV.  
Precisa viajar por si,  
com seus olhos e pés,  
para entender o que é seu.  
Para um dia plantar as suas próprias árvores  
e dar-lhes valor.  
Conhecer o frio para desfrutar o calor.  
E o oposto.  
Sentir a distância e o desabrigo  
para estar bem sob o próprio teto.  
Um homem precisa viajar para lugares que não conhece  
para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos,  
e não simplesmente como é ou pode ser.  
Que nos faz professores e doutores do que não vimos,  
quando deveríamos ser alunos,  
e simplesmente ir ver.*

*Amyr Klink*

## RESUMO

O trabalho analisa as concepções de Infância e de Currículo presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI/2009) e no Real Decreto (ESPAÑA, DEC. nº 1630/2006). Estabelece relações entre a trajetória desses conceitos, evidenciando aproximações e especificidades dos dois países a partir de uma contextualização sociopolítico-econômica. A metodologia envolveu análise documental e legislativa, sistematizando dados relativos à oferta de Educação Infantil no Brasil e na Espanha, nas décadas de 1990, 2000 e 2010, a partir de Censos Educacionais. Os resultados mostraram que no plano legal a garantia do direito e o reconhecimento desta etapa educativa se deram em processos semelhantes nos dois países. A primeira sub-etapa da educação infantil brasileira (Creche), e o correspondente 1º ciclo da Educação Infantil espanhola tiveram ampliação significativa de oferta no período analisado, ainda que insuficiente, consideradas as metas estabelecidas. O segundo ciclo, de caráter voluntário na Espanha, está perto da universalização, com 97% de atendimento (INE/ES 2010, MECD, 2010), enquanto a pré-escola no Brasil atingiu aproximadamente 80% da população de 4 e 5 anos (INEP 2010, IBGE 2010). O estudo documental evidenciou diferenças em termos de organização curricular na Educação Infantil, próprias às peculiaridades dos contextos locais, e algumas divergências teóricas a respeito das concepções de Infância e Currículo nos documentos dos países estudados.

### **Palavras chaves:**

Educação Infantil, Brasil e Espanha, Currículo

## **RESUMEN**

El estudio analiza los conceptos de niñez y de currículo presentes en las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI/2009) y en el Real Decreto (ESPAÑA, DEC, nº 1630/2006). Plantea relaciones entre la trayectoria de esos conceptos, mostrando acercamientos y especificidades de los dos países a partir de un contexto socio-político y económico. Para esto, se adoptaron dos procesos metodológicos: se realizó un análisis de los documentos y de la legislación brasileña y española y se buscó una sistematización de los datos acerca de la oferta de educación infantil en Brasil y España en las décadas de 1990, 2000 y 2010 a partir del Censo de la Educación. Los resultados revelaron que la garantía legal del derecho y el reconocimiento de esta etapa educativa se llevaron a cabo en procesos similares en ambos países. La oferta para la primera subetapa de la educación de los niños brasileños (Creche) y para el correspondiente 1º ciclo de la Educación Infantil española tuvieron una importante expansión en el período – aunque insuficiente si se lleva en cuenta las metas establecidas. El segundo ciclo, de carácter voluntario en España, es casi universal, teniendo en cuenta que atiende 97% de los niños (INE/ES 2010, MECD, 2010), mientras que el pre-escolar en Brasil alcanzó aproximadamente el 80% de la población con edad entre 4 y 5 años (INEP 2010 IBGE 2010). El estudio teórico reveló diferencias en la organización curricular de la educación infantil, propias de las peculiaridades de los contextos locales, y algunas diferencias teóricas a respecto de los conceptos de niñez y currículo en los documentos de los países estudiados.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Infantil, Brasil y España, Currículo

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Brasil: Série-histórica 1991-2010 – população total e de 0-5 anos.....   | 19 |
| Figura 2: Brasil: Percentual de atendimento em 2010, na rede pública e privada.....  | 20 |
| Figura 3: Espanha: Série-histórica 1991-2010 – população total e de 0-5 anos.....  | 27 |
| Figura 4: Espanha: Percentual de atendimento em 2010, na rede pública e privada.....   | 28 |
| Quadro 1: Brasil: percentual de atendimento na educação infantil – 2000- 2010.....   | 21 |
| Quadro 2: Espanha: percentual de atendimento na educação infantil – 2000- 2010.....  | 29 |
| Quadro 3: Taxa de atendimento em educação infantil por idade – Espanha 2011.....   | 29 |
| Tabela 1: Posição mundial do PIB e do PIB per capita em 2008, do IDH em 2006 e do IDE em 2005, no Brasil e de outros países..... | 34 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. CHECK-IN: ORIGEM E DESTINOS DESTE TRABALHO.....</b>                             | <b>9</b>  |
| 1.1 VIAJAR É PRECISO: MAPA METODOLÓGICO .....   | 11        |
| <b>2. SOBREVOANDO A ESPANHA E O BRASIL PELAS ROTAS DA EDUCAÇÃO<br/>INFANTIL .....</b> | <b>13</b> |
| 2.1 BRASIL: CONTEXTO, OFERTA E CURRÍCULO .....  | 14        |
| 2.2 ESPANHA: CONTEXTO, OFERTA E CURRÍCULO .....                                       | 23        |
| <b>3 ANÁLISES DOS DADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....</b>                      | <b>31</b> |
| 3.1 TRAJETÓRIA LEGAL E OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....                               | 31        |
| 3.2 UMA ESCALA PELOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....                             | 35        |
| <b>4. CHECK-OUT: DOS CAMINHOS QUE SE CRUZAM E SE AFASTAM.....</b>                     | <b>41</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>45</b> |

## 1. CHECK-IN: ORIGEM E DESTINOS DESTE TRABALHO

Uma pesquisa acadêmica dentro da universidade deve ter como objetivo ampliar os estudos acerca de algum tema de interesse, no caso da Pedagogia, relacionado com a educação. Entender a nossa realidade educacional pode ser mais significativo à medida que também buscamos entender outras realidades, culturas e estratégias, pois

Sempre que tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. (...) Assim, ao alargar nosso campo de visão, [...] [*este estudo*] transforma-se, também, não apenas num veículo de cultura pedagógica, mas num instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos. (BONITATIBUS, 1989, p. 14-15)

A escolha da Espanha como um dos países que serão analisados em seus aspectos de políticas educativas se justifica a partir da oportunidade de mobilidade acadêmica que pude usufruir durante o Curso de Pedagogia, estudando durante seis meses na *Univesidad Autónoma de Madrid*. Lá, cursei quatro disciplinas pertencentes ao Curso de Pedagogia local, com ênfase na Educação Infantil. Deste modo, poder apresentar neste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC os aprendizados realizados com um intercâmbio, no sentido de um enriquecimento da minha formação acadêmica é um modo de retribuir à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oportunidade concedida e, mais que isso, valorizar o incentivo aos estudos no exterior, principalmente, em licenciaturas, apresentando algumas contribuições acadêmicas trazidas da viagem.

Há mais de dois anos sou professora de educação infantil da rede municipal de Porto Alegre, atuando com a pré-escola, o que me ambienta para investigar as políticas e legislações que regem meu trabalho. Além disso, durante um ano, fui bolsista voluntária em uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação – Faced/UFRGS, participando de um estudo que tem como objetivo o monitoramento da oferta de educação infantil e da qualidade desta oferta em municípios do Rio Grande do Sul, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59/09, que tornou obrigatória a matrícula educacional dos quatro aos 17 anos. Com a participação neste grupo de pesquisa, me aproximei de um estudo baseado na análise de dados censitários, tanto referentes à população quanto relativos à matrícula na faixa etária da educação infantil e também aprofundei estudos teóricos no campo das políticas de

educação infantil. Essa experiência me permitiu estabelecer relações e trabalhar com dados estatísticos de uma maneira mais segura, contribuindo para o desenvolvimento deste TCC<sup>1</sup>.

Quando propus o projeto para uma mobilidade acadêmica pela Universidade, visando conhecer outro país, sendo a Espanha a primeira opção, o objetivo principal era, e acredito que seja um objetivo comum aos intercambistas brasileiros, “aprender com eles”. Entende-se “eles” como os países europeus, do continente desenvolvido, do primeiro mundo. A intenção era ver a educação na Espanha e automaticamente perceber tudo que poderíamos estar fazendo de errado no Brasil. Essa era a visão de hierarquização que Franco (1992) menciona quando tendemos a confrontar países da Europa e da América Latina. Passados alguns anos, pode-se dizer que este trabalho não procurará fazer essa comparação, já que, hoje sei, se trata de uma análise de contextos distintos entre si.

Estando em Madrid e sendo questionada sobre o Brasil, os alunos e professores espanhóis queriam saber: “nos conte como é lá”: população, escolas, formação, concepções, etc. Percebi que, de certa forma existia uma fragilidade na minha formação para que conseguisse responder com certeza a certas questões. Então, fez-se perceptível como é importante conhecer e entender a história e as políticas educacionais do próprio país, pois durante uma viagem, nossa nacionalidade e história também vão à bagagem.

A partir dos fatos acima trazidos, o objetivo dessa investigação foi investigar especificidades relativas aos contextos de oferta da Educação Infantil no Brasil e na Espanha, analisando aspectos histórico-legais e orientações curriculares. O trabalho encontra-se assim organizado: o capítulo 2 busca responder de que forma a Educação Infantil no contexto de cada país, vem se constituindo e se consolidando a partir de políticas educacionais e de documentos legais, incluindo os documentos curriculares de educação infantil. Para isso será apresentado um breve contexto político e sociohistórico, a trajetória legal de reconhecimento da educação infantil, uma sistematização de dados referentes à oferta de educação infantil na série histórica 1990-2010 e quais as concepções explícitas de currículo, criança e educação infantil encontradas nos documentos analisados no Brasil e na Espanha.

O segundo capítulo se propõe a analisar os dados apresentados no capítulo 2, junto com a articulação teórica, a respeito da trajetória legal, a oferta e o currículo de educação infantil, buscando aproximações e distanciamentos desses aspectos. Por fim, as conclusões

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é intitulada “Monitoramento de Políticas Públicas para a educação infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola” e é coordenada da Faced/UFRGS pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Rodrigues Flores.

elaboram de que forma esses caminhos se cruzam e se afastam, nas políticas curriculares e nos contextos educacionais do Brasil e da Espanha.

### 1.1 VIAJAR É PRECISO: MAPA METODOLÓGICO

A pesquisa teve caráter bibliográfico e documental de cunho quantitativo no tratamento de dados, e de cunho qualitativo, nas análises dos documentos (GIL, 2002) e seguiu etapas metodológicas. Primeiramente uma análise documental, buscando a legislação educacional do Brasil, e posteriormente da Espanha, sendo possível delinear uma trajetória dos marcos legais de reconhecimento da educação infantil, apontando mudanças que ocorreram a cada alteração desses documentos oficiais. Estes documentos serão listados e analisados no capítulo 2, além da sistematização de dados referentes à oferta da educação infantil, buscando números de matrículas, escolas públicas e privadas e dados populacionais, que vieram a dar um panorama da realidade brasileira e espanhola, a partir de uma série histórica de 1990 até 2010, com as fontes oficiais dos dados demográficos populacionais e censos educacionais do Brasil e da Espanha.

Os estudos atuais sobre avaliação de políticas na educação infantil defendem as análises de cada realidade em seu contexto, respeitando trajetórias e singularidades. Analisar em contexto quer dizer construir critérios de análise próprios a cada realidade, considerando a história, a trajetória e as condições locais. O estudo busca analisar os contextos de educação infantil dos países, acreditando que existe uma linguagem sobre a educação e cuidado com a primeira infância que é dominante (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Esses autores apresentam o propósito de contribuir para uma crise do pensamento no campo da primeira infância, buscar novas questões e compreensões, promover a discussão, evitando a crença no progresso através da padronização, num mundo de diversidade e complexidade, que acredito que essa investigação também defende. Assim como eles consideraram a educação nos Estados Unidos nos seus estudos, aqui busco a educação na Espanha, e apresentar seu trabalho na educação infantil, em consonância com o trabalho na educação infantil no Brasil,

Significa colocá-lo em perspectiva, reconhecendo sua especificidade e suas limitações, tornando visíveis suas hipóteses e concepções particulares e questionando sob que condições, se é que sob alguma, é adequado generalizar partindo da pesquisa e da experiência dos Estados Unidos e exportar soluções dos Estados Unidos para outras sociedades. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 27)

Com base nesses contextos, foram analisados os documentos curriculares vigentes para a educação infantil no Brasil e da Espanha, identificando as concepções de infância, educação infantil e currículo explícitos nos documentos, sustentando as análises em fundamentações teóricas sobre o tema (CAMPOS, 2011, FARIA e SALLES, 2012 BARBOSA, 2011, JUNQUEIRA FILHO, 2004).

Malta Campos (2013) aponta que a significativa expansão de matrículas na educação infantil em quase todos os países nas últimas décadas deslocou a preocupação da democratização do acesso para dar ênfase à qualidade da educação, implicando refletir sobre a desigualdade de oportunidades e reconhecendo os conflitos e disputas a respeito da definição do que é qualidade. Na Itália, os educadores chegaram, “[...] durante a década de 90, a três critérios fundamentais para definir a qualidade nos programas para a educação infantil: o bem-estar da criança, satisfação da família e dignidade profissional e condições de trabalho.” (GANDINI e EDWARDS, 2002, p. 252). Segundo esta perspectiva,

[...] a qualidade de uma instituição não é tanto um “dado de fato” – uma certa relação numérica adultos-crianças, tantos metros quadrados de jardim transplantado, cursos de inglês e informática -, mas um processo, contínuo e recorrente, de envolvimento (das educadoras, das coordenadoras, das famílias, dos administradores) na definição dos objetivos de qualidade, na avaliação dos resultados, no processo de melhoramento, na construção da identidade de uma instituição. (BONDIOLI e SAVIO, 2012, p. 33)

Em busca dessa construção de identidade, documentos definindo parâmetros, critérios e indicadores de qualidade na educação infantil vêm sendo publicados pelo Ministério de Educação, além da existência de Escalas de Avaliação de Ambientes utilizadas em vários países, alimentando a crença de que há necessidades básicas para todas as crianças, o que não exclui o fato de existirem diferenças de objetivos e práticas de educação infantil, tanto entre intra-países como em culturas (HARMS, 2013).

Este trabalho contou com uma colaboração importante para sua consistência analítica referente aos dados da Espanha: a participação de um dos meus professores durante a mobilidade acadêmica em Madrid, o Professor Doutor Juan Antonio Nunnez Cortez, que me facilitou identificar quais documentos espanhóis deveriam ser lidos, e verificou se meus apontamentos e análises sobre esses contextos e currículos estavam adequados.

Os grupos de análise dos dados foram referentes aos seus contextos populacionais, a trajetória legal de documentos normatizadores da educação infantil, a oferta e as concepções de currículo, criança e educação infantil nos documentos curriculares de cada país, gerando a identificação de pontos de aproximação e distanciamentos desses contextos educacionais, apresentados nos capítulos 3 e também no capítulo conclusivo.

## 2. SOBREVENDO A ESPANHA E O BRASIL PELAS ROTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Da relativização das posições colonizador/colonizado emerge a possibilidade de uma nova identidade na diferença.  
(FRANCO, 1992, p. 33)

Esse capítulo pretende apresentar resumidamente a trajetória política, administrativa, econômica e educacional, de modo a entender que contextos e peculiaridades o trabalho analisa. Os aspectos serão apresentados primeiro no contexto brasileiro, e depois no contexto espanhol.

O primeiro aspecto a ser relatado se refere ao contexto administrativo e histórico do país, com uma breve apresentação dos marcos, das características e organizações políticas. O próximo aspecto abordado será a trajetória, no plano legal, entendendo quais documentos normatizadores e orientadores mudaram e determinaram concepções na Educação Infantil, e tiveram uma importância à medida que vieram consolidando o direito à educação para a faixa etária do zero aos cinco anos. Essa escolha por apresentar a legislação de Educação Infantil se faz por considerar que

Assegurar na letra da lei qualquer direito ou dever não significa que sua efetividade realizou-se ou realizará; no entanto, trata-se de um passo importante para que a sociedade faça avançar sempre mais suas lutas e conquistas de afirmação da educação como direito básico e fundamental. (SILVA, 2011, p. 230).

Para complementar a compreensão do contexto do Brasil e da Espanha apresentar-se-á alguns dados que retratam o histórico e a realidade da faixa etária até 6 anos. A partir de dados populacionais e de matrículas, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2000, 2010), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE 1991, 2000, 2010), pelo Instituto Nacional de Estatística da Espanha (INE/ES 1991, 2001, 2011) e pelo Ministério de Educación, Cultura y Deporte da Espanha (MECD/ES 2001, 2011), com a finalidade de apontar uma realidade estatística que pudesse ajudar a compreender a situação brasileira e espanhola, em relação à oferta de educação infantil.

Com o objetivo de expandir as taxas de atendimento em educação infantil, o Brasil e a Espanha estão definindo as metas para 2020. O Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 8035/10 – novo PNE/ 2011-2020) e os “*Objetivos Educativos Europeos y Españoles:*

*Estratégia Educación y Formación 2020*”, que a partir de alguns dados, estabelecem as metas de atendimento até o final da década. Essas metas e desafios serão também serão abordados dentro deste capítulo.

Ao final de cada seção deste capítulo, a respeito do Brasil e da Espanha, foram escolhidos os documentos curriculares para a educação infantil vigentes nesses países, a fim de identificar as concepções de currículo, educação infantil e criança, explícitos nesses documentos. No Brasil, esse documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI/2009), e na Espanha o Real Decreto (RD) 1630/2006.

## 2.1 BRASIL: CONTEXTO, OFERTA E CURRÍCULO

O Brasil é um país localizado na América do Sul, com 190 milhões de habitantes espalhados em uma área de 8 milhões de Km<sup>2</sup> (IBGE, 2012).

Em 1500 o Brasil sofreu uma invasão Portuguesa e a dizimação de milhares de índios que viviam nessas terras. A história brasileira é marcada por várias guerras locais em busca da separação e independência do país. O Brasil, até 1822 era uma colônia portuguesa e espanhola, e após esse período foi uma monarquia parlamentarista, com uma sucessão de imperadores portugueses. Em 1889, com um golpe militar, foi proclamada a República do Brasil. Golpes militares marcam dois períodos ditatoriais, com muita repressão, censura e torturas (FAUSTO, 2012).

Após inúmeros movimentos populares, em 1985 é eleito um presidente por voto popular e o país volta a ser uma democracia, com a Constituição Federal de 1988 sendo a vigente até os dias de hoje. O Brasil é uma República democrática, com sistema presidencial, e a atual presidenta é a Dilma Rousseff, eleita em 2010 por voto popular, exercendo a chefia de Estado e de Governo.

O Brasil é uma Federação dividida política e administrativamente em vinte e seis estados, um Distrito Federal, que é a capital do país e mais de 5 mil municípios. Estados e Municípios possuem direitos e deveres estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988 s.(CF/88); porém tem certa autonomia administrativa, de organização e para a eleição desde que esteja de acordo com as subordinações nacionais. (CF, 1988).

O Brasil é o quinto maior país do mundo em área, com a maior diversidade de ecossistemas. É um país oficialmente laico, com predominância do catolicismo, e tem a Língua Portuguesa como idioma oficial.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi o primeiro documento que reconheceu o direito à educação das crianças de zero a seis anos (CF/88, Art. 208 IV). A Educação infantil passou a estar vinculada política nacional da educação, como um dever do Estado, deixando de ser uma responsabilidade da assistência social e da saúde. Porém é importante ressaltar que essa garantia não veio sem uma luta popular. O processo constituinte contou com uma grande participação da comunidade educacional, destacando projetos para a Constituição. Foram “dezoito emendas populares que alcançaram o total de 2.678.973 assinaturas, o que demonstra o interesse pela discussão da escola, no amplo leque da mobilização popular em torno da Constituinte.” (HERKENHOFF *apud* VIRONESE e VIEIRA, 2003, p. 109)

A CF/88 também determinou aos Municípios a prioridade de oferecer e administrar a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental, inclusive as a responsabilidade de supervisionar e fiscalizar as instituições educacionais privadas que atendam esse público. (CF/88 Art. 211).

Em 1990, outro documento com impactos significativos para a infância foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), que defende a criança e dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação (ECA/90, Art.4), Para isso, foram criados o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Tutelar, que ampliam a responsabilidade dos Municípios com os direitos da infância (ECA/90, Art. 13, 56, 88 e 132).

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, afirmou o atendimento gratuito na Educação Infantil, considerando-a como a primeira etapa da Educação Básica. (LDBEN/96, Art. 29 e 30). Segundo essa lei a educação Infantil é dividida em Creche (zero a três anos) e em Pré-escola (quatro a seis anos).

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O objetivo desse material foi o de dar ao professor da Educação Infantil um subsídio para organizar suas propostas curriculares, embora não devesse servir de manual. O RCNEI é composto de temas agrupados em três volumes. O primeiro traz reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, fundamentando concepções de criança, educação, instituição e profissionais. O segundo e o terceiro volume têm as temáticas de “formação pessoal e social” e “conhecimento de mundo”, respectivamente. Tratam dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças e estabelecem objetos de conhecimento referentes aos eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (RCNEI/98, v.1, p. 9). A elaboração destes cadernos contou com assessoria de espanhóis. No Brasil, apesar deste material ser muito utilizado pelas docentes, os

pesquisadores da área o consideraram muito normativo, sendo criticado por definir nacionalmente uma proposta curricular, desconsiderando especificidades dos diferentes contextos.

Nesse período, inúmeras mobilizações de professores, gestores e pesquisadores foram organizadas em fóruns de Educação Infantil em todo o país. Em 1998 foi criado o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), com o objetivo de consolidar e respeitar as conquistas, desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. E essas lutas perduram até hoje, em função da não consolidação de algumas conquistas legais. (BRASIL/MEC, 2009a).

Em 2006, a Lei nº 11.274 mudou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, aumentando, portanto, em um ano a matrícula obrigatória: antecipando o início da escolarização para os seis anos de idade, e não mais aos sete anos de idade, com o prazo de até 2010 para implementar essa ampliação. Essa lei implicou diretamente na retirada de uma parcela de crianças da educação infantil, e na defesa de pesquisadores para garantir que o atendimento desse público, agora no ensino fundamental, não ignorasse a ludicidade necessária para o aprendizado nessa idade.

Uma alteração importante no que diz respeito às discussões de financiamento da Educação Infantil foi a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 2006, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em educação (FUNDEB), que garantiu uma política de financiamento da União em cooperação com Estados e Municípios para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até então, apenas os municípios deveriam assumir essa oferta, com seus recursos próprios.

É regulamentado pela Lei 11.494 de 2007 que as administrações públicas possam buscar entidades sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil, promovendo assim um conveniamento entre o setor público e o privado filantrópico, como instituições comunitárias e de assistência social, repassando recursos do orçamento público de educação.

As primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas em 1999. Dez anos após sua publicação, essas diretrizes foram revisadas, a partir de um processo de pesquisas científicas, discussões e mobilizações de diferentes setores. O Parecer CNE/CEB nº 20 (Par. nº 20/09) acompanha as DCNEI/2009, e é fonte da maior parte das análises nesse trabalho. Participou da elaboração dessas novas diretrizes um grupo técnico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através de um convênio com a Coordenadoria de

Educação Infantil do MEC. Existe uma produção de documentos e relatórios posteriores as DCNEI, e que são intituladas como Programa Currículo em Movimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é o que está em vigência em termos de currículo para a educação infantil no Brasil, e será o objeto de estudo e análise nas próximas seções.

Em 2009, ainda, a Emenda Constitucional nº 59 (EC 59/09) estabeleceu que o ensino fosse obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Antes, o ensino obrigatório era equivalente ao ensino fundamental (seis a quatorze anos). “A mudança constitucional colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar (agora com 14 anos)” (VIEIRA, 2011, p. 247).

Esta obrigatoriedade deverá ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. Com as mudanças da EC 59, em 2013, a lei 12.796/13 modificou a LDBEN, tornando a matrícula obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que corresponderia a faixa etária da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio.

No que diz respeito à pré-escola, se estabelece que esse atendimento deve ter uma carga mínima de 800 horas distribuídas em no mínimo 200 dias letivos. Considera-se atendimento em turno parcial aquele com carga horária de no mínimo 4 horas diárias, e turno integral com carga horária de 7 horas, no mínimo. Será exigida a frequência de 60% e as crianças deverão ser avaliadas nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, sem que essa documentação sirva de retenção ou promoção. (LDBEN, Art. 31)

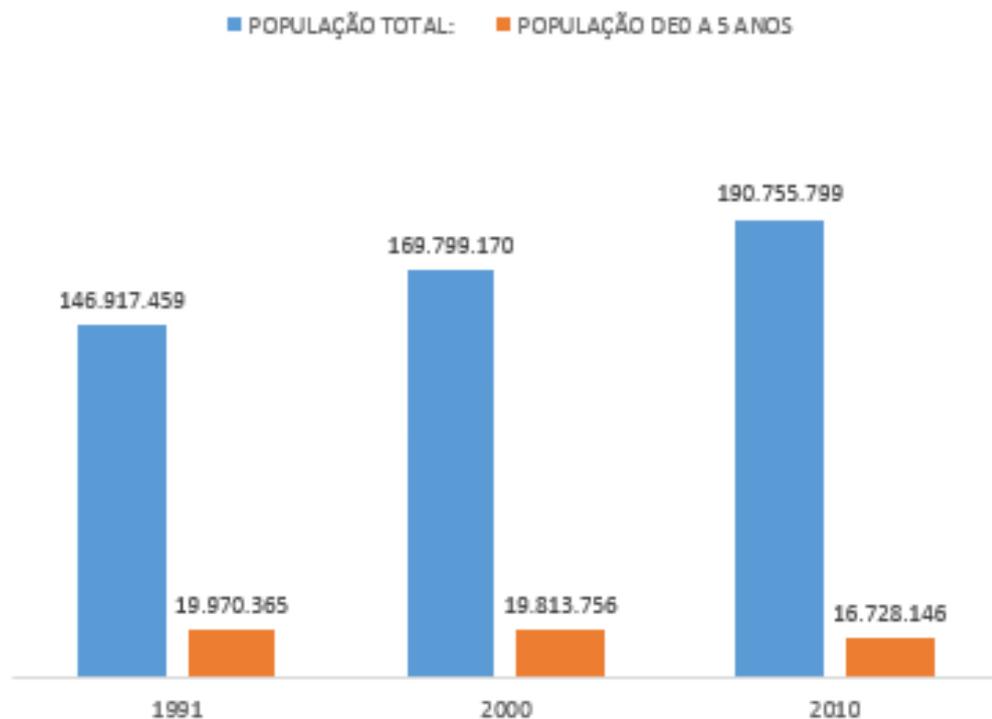
Essa alteração da EC 59, a mais recente em termos de legislação que influencia a Educação Infantil no Brasil, tem provocado discussões no que diz respeito à possível fragmentação da identidade dessa etapa educativa, com o risco de retrocesso em que a creche retomaria uma identidade mais assistencial, sem a preocupação pedagógica própria para a idade, e a pré-escola, sendo compreendida como uma antecipação do ensino fundamental. (NASCIMENTO, 2011, VIEIRA, 2011 e CAMPOS, 2011).

A relação professor/aluno no Brasil segue os seguintes critérios: recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL. CNE. Parecer 20, 2009). Cada turma deve ser atendida, ao menos em um turno, por um professor, porém é aceito outros profissionais com formação de nível médio. (LDBEN/96)

As escolas de educação infantil brasileiras costumam oferecer 40 horas, porém em alguns casos funcionam de segunda a sexta das 7h às 19h, para aquelas famílias que assim necessitarem.

As análises demográficas mostram que a população brasileira cresce a cada ano, porém durante as três décadas estudadas neste trabalho (de 1990 a 2010), a população infantil brasileira, de zero a cinco anos, ou seja, a população foco desta pesquisa, diminuiu significativamente, de 19 para 16 milhões, o que mostra uma grande queda da natalidade, e conseqüentemente da demanda existente para a educação infantil, principalmente entre os anos de 2000 a 2010.

Figura 1: BRASIL: Série-história 1991-2010 – população total e de 0-5 anos.



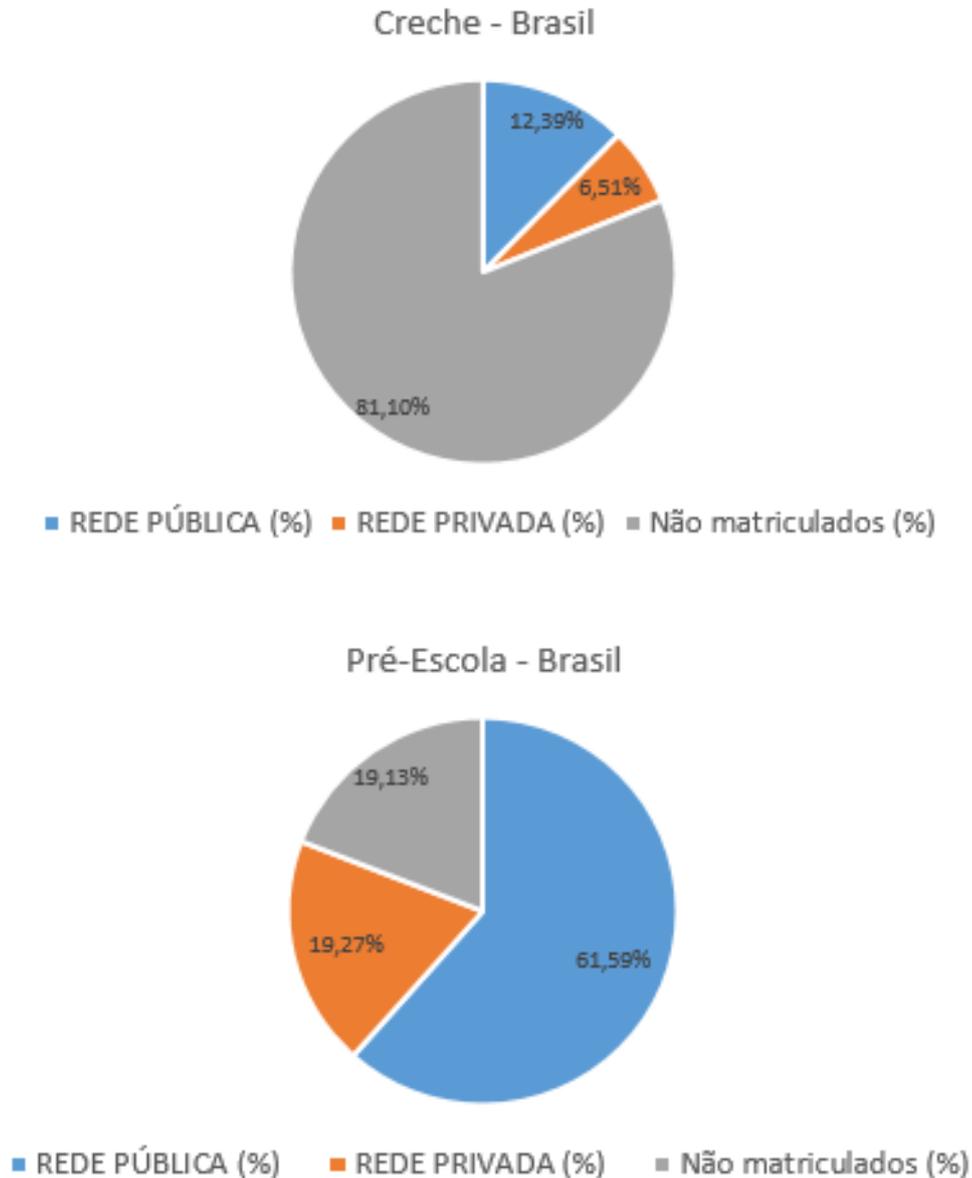
Fonte: Soares (2013)

Outro dado que se mostrou interessante para os objetivos deste trabalho, foi a relação entre o público e o privado em relação ao atendimento de Educação Infantil. Em 2010, no Brasil, tanto na creche como na pré-escola, eram oferecidas mais vagas na rede pública. No total, em 2010 eram 152 mil escolas de educação infantil no Brasil. Dessas 106 mil eram públicas, e 45 mil privadas. (INEP, 2010)

O gráfico a seguir mostra a relação de atendimento em creche e pré-escola, na rede pública e na rede privada, e qual o percentual de crianças que estão fora da educação infantil.

Na creche, 81,10% das crianças não estão matriculadas, e na pré-escola são 19,13% de crianças que precisam ser matriculadas. (INEP, 2010)

Figura 2: Brasil: Percentual de atendimento em 2010, na rede pública e privada.



*Fonte: Soares (2013)*

Em percentuais, o Brasil teve um aumento de atendimento em Educação Infantil que foi de taxas de 26% para taxas de 40%, nos anos de 2000 a 2010. Quando separamos entre as subetapas da Educação Infantil, encontramos um atendimento que subiu de 7% para 18% em creche, e de 65% para 80% em pré-escola, entre os anos de 2000 a 2010. O Brasil tinha como metas, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) atingir 50% de

atendimento em creche e 80% em pré-escola. Assim, o PNE 2011-2010 expirou sem atingir a meta para creche.

Quadro 1: Brasil: Percentual de atendimento na educação infantil – 2000/2010

| <b>BRASIL</b> | %<br>Atendimento em<br>Creche | %<br>Atendimento em Pré-<br>escola | %<br>Atendimento total na<br>educação infantil |
|---------------|-------------------------------|------------------------------------|--|
| 2000          | 7,03                          | 65,22                              | 26,94  |
| 2010          | 18,89                         | 80,86                              | 40,39  |

Fonte: INEP, 2000, 2010.

É importante levar em conta que há avanços no Brasil no que diz respeito à ampliação de vagas para Educação Infantil, e uma crescente preocupação com a sua qualidade e com a equidade. O acesso às creches e pré-escolas é desigual entre crianças de diferentes regiões do país; entre zona urbana e rural; entre as brancas e pretas ou pardas; e entre as de famílias mais pobres e mais ricas. As crianças mais novas, mais pobres e as não brancas têm sido as mais penalizadas. (UNICEF, 2012, BRASIL/MEC 2009a).

O PNE foi criado por um projeto de lei, enviado para o Congresso em dezembro de 2010, para vigorar até 2020. Porém, no momento de escrita deste trabalho o plano ainda está em votação, e portanto depende da sua aprovação, estabelecer qual será o prazo para essas metas, que deverá ser de dez anos, a contar no ano em que for aprovada. O PNE apresenta dez diretrizes e 20 metas, seguidas de estratégias. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas.

A meta 1 é a que diz respeito à ampliação do atendimento da Educação Infantil: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”. As metas estabelecidas no PNE 2001-2010, o anterior e que já expirou, já eram de 50% de atendimento em creche, se mantendo já que não foi alcançada, e de 80% em pré-escola, mudando então para o alcance de 100% até 2016. Entre as estratégias previstas destacamos as seguintes propostas que visam promover acesso com qualidade: regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios para a expansão em rede pública com padrão de qualidade, a

aquisição de equipamentos para a melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas, avaliar a educação infantil com instrumentos nacionais, fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais e prever o acesso e a oferta de educação infantil às crianças de comunidade rurais, aos povos indígenas e às crianças com necessidade educativas especiais. (BRASIL/PNE, 2010, p. 4).

A educação infantil hoje é então regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem caráter mandatório, e seu objetivo é orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servir para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

As DCNEI têm a seguinte definição de Currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Art. 3, DCNEI, p. 9, 2009).

As DCNEI consideram as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”, como conceitos semelhantes. Estas devem definir metas para que as aprendizagens sejam promovidas. São ainda “[...] intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas” e devem considerar a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (Par. nº 20/09). A proposta curricular deve ser elaborada pela instituição, com a participação dos professores, funcionários, famílias, comunidade e crianças, de acordo com o princípio da gestão democrática, e compilados em seu Projeto Político-Pedagógico.

As DCNEI não estão divididas por áreas, conteúdos ou blocos. O Artigo nº 9 menciona que a Educação Infantil tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, e lista doze experiências que garantiriam esses eixos, como propiciar conhecimentos sobre manifestações culturais, promover a interação das crianças, incentivar a criatividade e a curiosidade, favorecer a imersão nas diferentes linguagens, etc.

A história das creches e pré-escolas brasileiras é descrita por diferenças em relação à classe social das crianças. As mais pobres estavam vinculadas a um atendimento ligado a órgãos de assistência social, e as com mais recursos, destinava-se uma prática escolar.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o **cuidar** como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o **educar** como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. [grifo meu] (BRASIL. CNE. Parecer 20, 2009, p. 1).

O Parecer nº 20 (CNE/CEB, 2009) vai dedicar alguns parágrafos para definir essas palavras grifadas que também são muito usadas por professores e pesquisadores de Educação Infantil ao falar sobre sua identidade: *cuidar* e *educar*. Esses termos, se antes usados para fragmentar a identidade da EI de várias formas, entre os pobres e os ricos, ou entre os bebês e os de faixa etária pré-escolar, hoje deveriam ser usados de maneira articulada para entender a concepção de Educação Infantil. Portanto, as DCNEI entendem o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL. CNE. Parecer 20, 2009, p. 4).

As DCNEI não apontam critérios de avaliação e nem expectativas de aprendizagem, já que vem garantir os aspectos de uma oferta de qualidade na educação infantil. Sobre avaliação, apontam que:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

[...]

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

(DCNEI, 2009, p. 22)

As DCNEI/09 trazem os eixos norteadores da educação infantil como sendo a brincadeira e a interação. E é a partir desses eixos, que entende a criança como um sujeito:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL. CNE. Parecer 20, 2009, p. 6).

Desde o nascimento a criança estabelece interações com os adultos e com outras crianças da mesma e de diferentes idades, e a partir dessas interações, as crianças constroem as culturas infantis, desenvolvem a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a

sociabilidade, conforme lhe sejam oferecidas essas oportunidades. A brincadeira é uma atividade muito importante para a criança pequena, segundo este documento.

## 2.2 ESPANHA: CONTEXTO, OFERTA E CURRÍCULO

Espanha está localizada na Europa, com 47 milhões de habitantes com uma área de 504 mil Km<sup>2</sup> (INE/ES, 2012). Na antiguidade, a Península Ibérica foi habitada por celtas, fenícios, gregos e cartagineses e mouros. Em 49 a.C., a região foi conquistada e unificada pelo Império Romano. Após séculos de luta, a reunificação da Espanha foi finalmente concluída em 1492, com a retomada de Granada e o casamento dos reis católicos: Isabel I de Castela e Fernando II de Aragão.

A Espanha então se torna uma das maiores potências mundiais no Século XVI. A viagem de Cristóvão Colombo tornou a América conhecida pela Europa e trouxe do continente americano enormes quantidades de metais preciosos. É importante mencionar o movimento de catequização de jesuítas espanhóis durante esse período, que marca um início da escolarização brasileira. (FAUSTO, 2012).

Na Espanha, a Guerra Civil Espanhola e a ditadura de Francisco Franco, são marcos históricos importantes. Com a morte de Franco, a Espanha passa por um período de transição até a democracia, e em 1978 é implementada a Constituição vigente. Durante esse período, o atual Rei da Espanha, Juan Carlos assume essa posição, constituindo a Espanha como uma monarquia parlamentarista: um sistema político que reconhece um monarca hereditário como chefe de Estado, porém com poderes limitados, já que a chefia de Governo ocorre com o primeiro-ministro eleito por voto popular. Atualmente o primeiro-ministro da Espanha é o Mariano Rajoy, eleito em 2011, pelo Partido Popular. (TUSELL, 2007).

Desde a Constituição Espanhola de 1978 (CE/78) a Espanha se divide em dezessete comunidades autônomas e mais duas cidades autônomas, em que cada comunidade apresenta um nível de autonomia diferente, entre elas o poder de administrar seus sistemas de saúde e educativos e orçamentos públicos (CE, 1978).

O idioma oficial da Espanha é o espanhol, ou *castellano*, porém outros idiomas e dialetos são reconhecidos dentro do país, e ensinados nos sistemas educativos como língua materna. O país é laico e a população livre para decidir suas crenças; porém, a Religião Católica é a predominante e citada na Constituição.

A Constituição Espanhola de 1978 (CE/78) garantiu aos espanhóis o direito à educação, com liberdade de ensino e formação religiosa. Reconheceu a participação dos pais,

professores e alunos no controle e gestão dos centros públicos e estabeleceu o caráter obrigatório e gratuito da Educação Básica: dos seis aos dezesseis anos, divididos entre a educação primária e secundária. (CE/78, Art. 27).

A aprovação da Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo, Lei 1/1990 (LOGSE), pela primeira vez, reconheceu a educação infantil como a primeira etapa do sistema educativo, e não como um serviço de assistência oferecido às classes menos favorecidas, organizada em primeiro ciclo (dos quatro meses até os dois anos) e segundo ciclo (dos três aos seis anos).

Antes mesmo de haver esse reconhecimento legal a respeito da função educativa dessa faixa etária, teóricos como Decroly (1871-1932) e Freinet (1896-1966), no século XIX, já marcaram de maneira importante o conceito de Escola Infantil na Espanha (PEIX, s/d.).

Se sobrepasa el planteamiento restrictivo de institución asistencial y se pone énfasis en prácticas de signo claramente educativo. El desarrollo, las necesidades e intereses del niño, y el fomento de su autonomía y de las interacciones con el medio natural y social, se convierten en los ejes vertebrados de las propuestas docentes para la etapa de Educación infantil (PEIX, 2001, p. 11)

A educação infantil que, portanto, não faz parte da educação básica e não é obrigatória, tem caráter voluntário e deve contribuir para o “[...] desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social e moral das crianças” (LOGSE/90, Art. 7). A LOGSE prevê uma cooperação com a família, entendendo essa etapa educativa como fundamental. As administrações públicas devem garantir vagas suficientes de acordo com a população.

É exigida formação com especialização para os professores que atuam na educação infantil, admitindo no primeiro ciclo outros profissionais com qualificação de atenção educativa adequada. Os centros de educação infantil podem oferecer apenas o primeiro ciclo, apenas o segundo, ou os dois, e é previsto o estabelecimento de convênio com entidades privadas sem fins lucrativos.

A legislação vigente é a de 2006, chamada de Lei Orgânica de Educação (LOE) e enfatiza a educação infantil como uma etapa educativa com identidade própria. A LOE determina que os métodos de trabalho, de ambos os ciclos, devem estar embasados na experiência, nas atividades e brincadeiras, e que o ambiente deve ser de afeto e confiança, proporcionando à criança a autoestima e integração social. (LOE/2006, Art. 14)

A LOE determina que as administrações públicas devam promover uma ampliação progressiva da oferta de vagas gratuitas no primeiro ciclo, incluindo os convênios com outras entidades. E afirma: “[...] o segundo ciclo da educação infantil será gratuito [...]”, garantindo a oferta suficiente em centros públicos e conveniados. (LOE/2006, Art. 15).

O Real Decreto 1630/2006 estabelece o que deve ser ensinado no segundo ciclo da educação infantil, ressaltando que os centros educativos têm liberdade para que, a partir dos conteúdos ali listados, selecionar ou contemplar outros. Os aprendizados do segundo ciclo se apresentam em três áreas: “Conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal”, “Conhecimento do entorno” e “Linguagem: comunicação e representação”. Cada área é definida com seus respectivos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Este será o documento curricular analisado na seção seguinte deste trabalho.

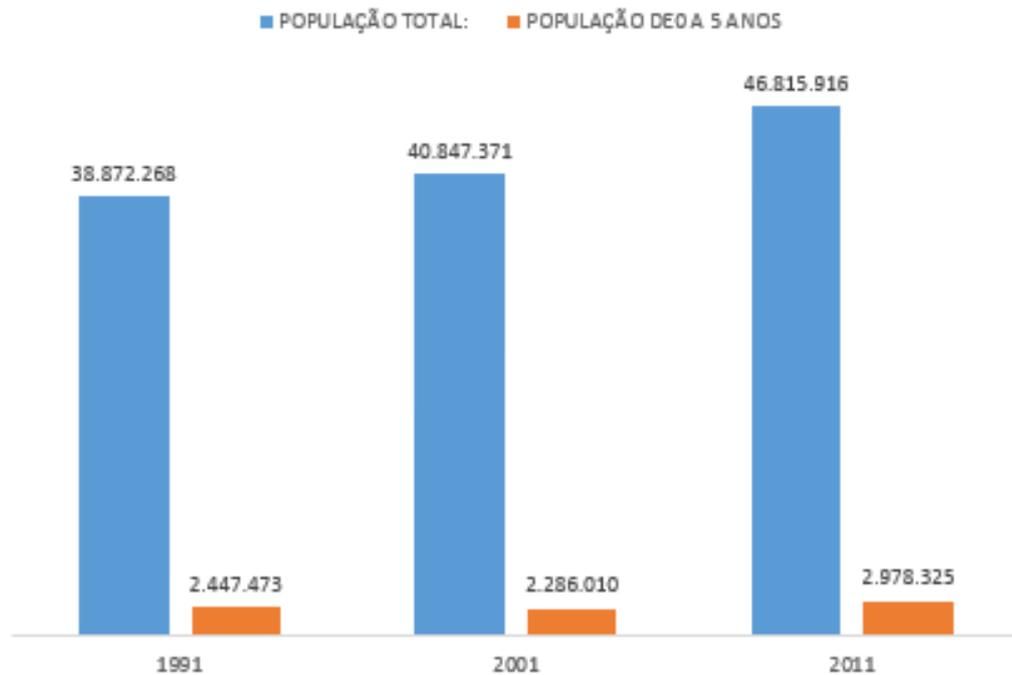
Existe uma ordem emitida pelo Ministério de Educação e Cultura que estabelece os currículos de ensino de religião católica na Educação Infantil, Primária e Secundária (Ordem ECI 1957/2006). Nela está garantida a oferta obrigatória dos centros educativos, porém também o caráter voluntário para os alunos. O anexo I dessa Ordem apresenta os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação do ensino de religião católica na Educação Infantil, como por exemplo, descobrir que Deus está em todas as coisas, nos ama e nos perdoa; a diferenciação sexual como um dom recebido de Deus, estudos sobre Jesus, Maria e as orações católicas.

Na Espanha cada grupo é atendido por uma professora, e se recomenda que a turma seja atendida pela mesma professora ao longo do ciclo. A relação professor/aluno se modifica nas comunidades autônomas, mas a maioria estabelece 8 crianças por turma para os menores de um ano, entre 12 e 14 nas turmas de um e dois anos de idade e de 16 a 20 crianças nas turmas de dois e três anos de idade. (EURYPEDIA). No segundo ciclo, um máximo de 25 crianças por turma (RD 132/2010). No Real Decreto 132/2010 está a exigência de ter graduação em Educação Infantil ou ser “maestra” com especialidade em Educação Infantil, tanto para atuar no primeiro como no segundo ciclo. (Art. 8).

Geralmente, os centros públicos espanhóis oferecem 35 horas semanais de atendimento, sete horas diárias de segunda a sexta. Dentro dessa jornada está incluído o tempo destinado às refeições, ao descanso e ao recreio. (EURYPEDIA).

A população total, em geral, também cresce na Espanha, durante a série-histórica analisada de 1990 a 2010. Nos mesmos anos, porém, a população infantil espanhola aumentou: eram 2,4 milhões em 1991 e 2,9 milhões em 2010. Assim, a demanda de crianças existentes para a educação infantil está sendo ampliada ao longo dos anos.

Figura 3: ESPANHA: Série-história 1991-2010 – população total e de 0-5 anos.

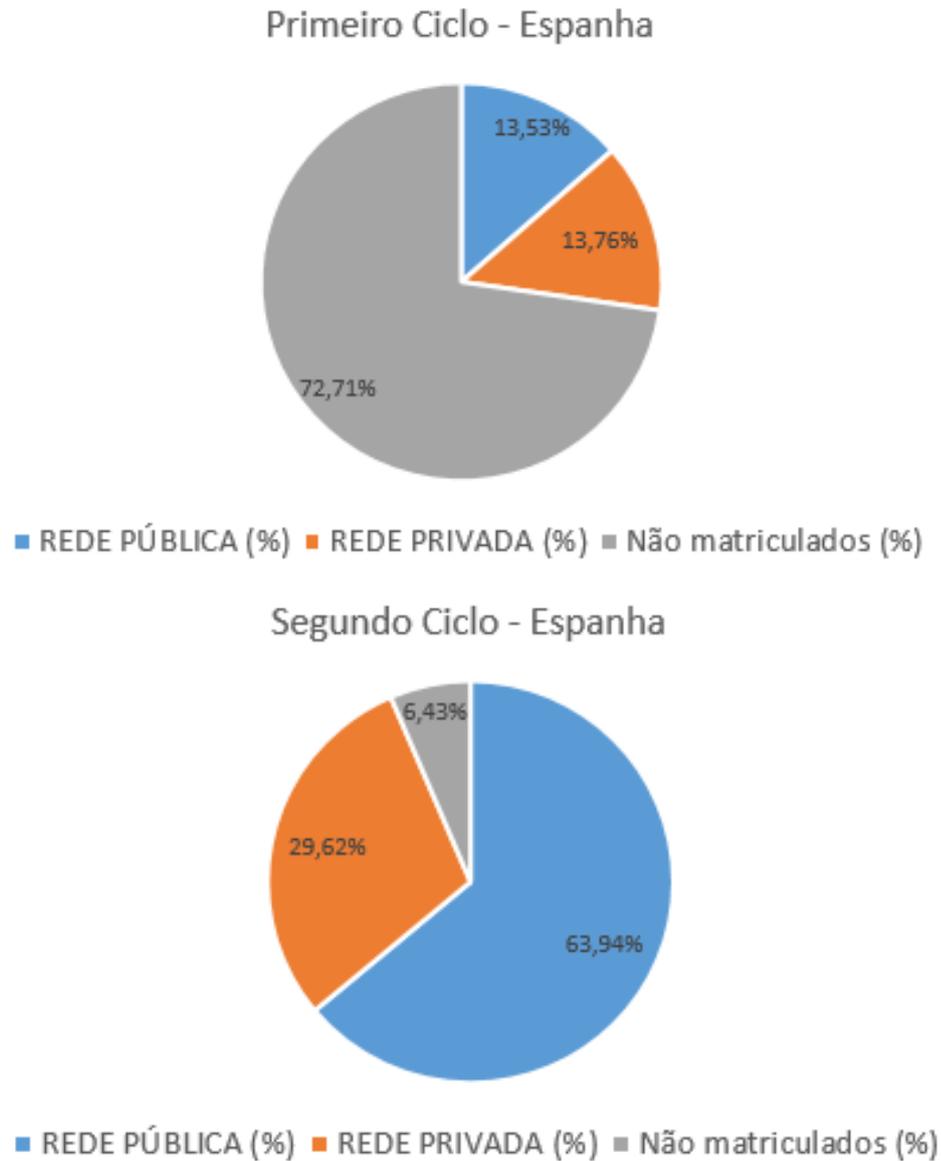


Fonte: Soares (2013)

Nos dados populacionais espanhóis, está presente o número de imigrantes no país. Calculando percentualmente, a população “não espanhola”, de 0 a 6 anos, de apenas 1% em 1991, foi para 10% em 2010. López (2003) afirma que a entrada de imigrantes provoca um efeito de rejuvenescimento da população espanhola. Assim, “[...] la creciente incorporación de alumnos extranjeros está atenuando el descenso de alumnos en enseñanzas obligatorias derivado de la reducción de la fecundidad.” (LÓPEZ, 2003, p. 33).

Analisando os dados de atendimento em 2010, na Espanha, percebemos que o setor público está mais presente na oferta do 2º ciclo da Educação Infantil. São 46 mil escolas públicas, para apenas 18 mil escolas privadas. Porém, o 1º ciclo ainda é mais oferecido pela rede privada: 14 mil para 13 mil escolas públicas que atendem de 0 a 2 anos. No total, na Espanha, existem 94 mil escolas, e dessas 60 mil são públicas, enquanto 33 mil são privadas. (MECD, 2010)

Figura 4: Espanha: Percentual de atendimento em 2010, na rede pública e privada.



*Fonte: Soares (2013)*

A Espanha, entre os anos de 2001 e 2011, conseguiu aumentar seu atendimento da Educação Infantil de 51% para 61%. Enquanto o 1º ciclo conseguiu atingir 27% em 2011, em relação aos 8% que atingia em 2001, apresentou pouco a superar no 2º ciclo. Entre 2001 e 2011, a Espanha conseguiu 97% de atendimento no 2º ciclo, em que a matrícula não é obrigatória.

**Quadro 2: Espanha: Percentual de atendimento na educação infantil – 2000/2010**

|               | %<br>Atendimento no<br>1º ciclo | %<br>Atendimento no<br>2º ciclo | %<br>Atendimento total na<br>educação infantil |
|---------------|---------------------------------|---------------------------------|--|
| <b>ESPAÑA</b> |                                 |                                 |  |
| 2000          | 8,40                            | 96,88                           | 51,07  |
| 2010          | 27,29                           | 97,36                           | 61,08  |

*Fonte: Soares (2013)*

López (2003) afirma da necessidade de apresentar dados por idades individuais, o que resultariam em um bom panorama dos centros educativos espanhóis. A Tabela a seguir apresenta, por exemplo, as taxas de atendimento na Espanha, no ano letivo de 1998 a 1999, por idade. Percebemos que os níveis de atendimento sobem, à medida que as idades aumentam, e que o 2º ciclo, na verdade, tem níveis de atendimento distintos para as crianças com 3, 4 e 5 anos de idade, o que deve ser considerado durante a leitura da média em 2010, anteriormente apresentada, de que há 97% de atendimento, para todo o ciclo.

| <b>Quadro 3: Taxas de atendimento em Educação Infantil por idade. Espanha 2011</b> |          |
|--|----------|
| <b>Idade</b>   | <b>%</b> |
| Menos de 1 ano   | 7,0%     |
| 1 ano  | 24%      |
| 2 anos   | 42,9%    |
| 3 anos   | 97,9%    |
| 4 anos   | 99,2%    |
| 5 anos   | 99,1%    |

*Fonte: López, 2003.*

O Conselho de Ministros da União Europeia se reuniu no dia 12 de maio de 2009 e estabeleceu o “*Marco para la cooperación europea en educación y formación*”. A partir desses objetivos europeus, a Espanha aponta quais seriam as previsões de acordo com a sua realidade, frente à realidade de vários países da União Europeia.

O desafio europeu é conseguir que “[...] menos 95% das crianças entre quatro e cinco anos idade do começo da educação obrigatória, deverá participar da Educação Infantil” (Madrid, 2011, p. 23). Em seguida apresenta a média da Europa, que é de 90,1% de atendimento aos quatro anos de idade. A Espanha, em relação a essa meta, estabelece os 100% em 2020, pois já alcançou os 99,4% de atendimento em 2009. Esse informe ainda ressalta que a Espanha encontrava-se inclusive acima da média europeia no atendimento a crianças de três anos de idade: alcançou 97,6%, enquanto a média foi de 76,7%, em 2009.

Embora a Europa não estabeleça metas para o atendimento do 1º ciclo, esse informe espanhol lembra que a LOE (Art. 15) define que as administrações públicas devem promover uma ampliação progressiva de vagas públicas no 1º ciclo.

Além disso, o Conselho de Ministros da União Europeia propõe que os Estados Membros analisem e avaliem os atuais serviços de educação infantil e de atenção à infância, relativo à qualidade e que implantem medidas para um acesso equitativo. (ESPAÑA, 2011, p.24).

A educação infantil na Espanha está regulamentada atualmente pelo RD 1630/2006, que apresenta como objetivo determinar os conteúdos educativos do primeiro ciclo e estabelecer os ensinamentos mínimos, chamando de currículo no segundo ciclo da educação infantil. Apresenta o seguinte trecho mencionando a que se destina o currículo:

El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: Físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo (RD 1630, p. 1, 2006).

As áreas do segundo ciclo são as seguintes: “conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal” (o corpo, movimentos, cuidados pessoais, etc), “conhecimento do entorno” (meio físico, cultura e natureza) e “línguas: comunicação e representação” (verbal, tecnológicas, artísticas e corporal). Em anexo ao Decreto se encontram os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de cada uma dessas áreas. E assim, o RD defende que: “[...] buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación, dado el carácter globalizador de la etapa”. (RD 1630, p. 1, 2006).

A palavra “cuidado” vem associada apenas a uma habilidade adquirida pela criança, como bons hábitos de saúde, por exemplo, e é mencionado que os métodos de trabalho deverão ser aplicados em um ambiente de afeto e confiança. A Educação Infantil é definida no RD 1630/2006 como uma etapa educativa com identidade própria e se apontam que

La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (RD 1630/2006).

A palavra “autonomia” e a ideia de que a educação infantil deve priorizar os aprendizados que favoreçam as crianças a aquisição de destrezas, responsabilidades, iniciativa própria, nos dão alguns indícios do qual é a relevância dessa etapa educativa na vida das crianças de zero a cinco anos. Repetidas dezenove vezes, inclusive como nome de uma área de conhecimento, o desenvolvimento da autonomia pessoal se mostra com grande valor dentro do currículo para a educação infantil espanhola. Acredita-se, portanto, que

Las interacciones con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros, harán que vayan adquiriendo una progresiva independencia con respecto a las personas adultas. Todo ello contribuye a «aprender a ser yo mismo y aprender a hacer» y sienta las bases del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. (RD/06, p. 3).

A RD/06 afirma que a avaliação será global e contínua, a partir dos critérios de avaliação estabelecidos a cada uma das áreas, observando as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Além disso, os professores também devem avaliar a sua própria prática educativa.

A RD/06 não traz em forma de texto explícito um trecho sobre a definição de criança, assim como traz o documento brasileiro, que sujeito está sendo considerado, mas ressalta que é importante levar em conta a interação com o entorno da criança, seu ritmo e amadurecimento.

### 3 ANÁLISES DOS DADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Esse capítulo pretende, a partir dos dados apresentados anteriormente, apontar quais são as aproximações e os distanciamentos dos contextos educacionais de educação infantil no Brasil e da Espanha. Assim, as informações antes apresentadas de forma separada, nos contextos de cada país, nesse capítulo são apresentadas de acordo com as categorias de análise que encontramos. Na primeira seção fundamenta esses contextos a partir das características da trajetória legal e dos dados de oferta da educação infantil utilizados, apresentados no capítulo anterior. E a segunda seção, analisa as concepções curriculares apresentadas nos últimos documentos curriculares da educação infantil publicados, buscando aproximar ou distanciar o que se propõe como currículo de educação infantil no Brasil e na Espanha.

#### 3.1 TRAJETÓRIA LEGAL E OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória de reconhecimento da Educação Infantil como um direito e como uma etapa educativa com identidade própria se deu em processos semelhantes no Brasil e na Espanha, no que tange a períodos, já que há uma diferença de uma década entre a criação das constituições de cada país, e as legislações foram movidas por lutas de movimentos sindicais e de estudiosos na área, e por uma preocupação em criar normas e orientações particulares às crianças dessa faixa etária.

Analisando as matrículas, nas redes públicas e privadas, entre os anos de 2000 e 2010, percebemos que tanto na Espanha como no Brasil, houve aumento na oferta de creche/1º ciclo e pré-escola/2º ciclo, em ambas as redes, sendo mais significativo o aumento da oferta da primeira subetapa da Educação Infantil.

Nessa relação entre a expansão de atendimento na educação infantil e uma similitude de trajetórias percebidas na Espanha e no Brasil, CAMPOS (2011) justifica esse aumento significativo de oferta da Educação Infantil em vários países, nas últimas décadas, a partir da

[...] interação de fatores como o reconhecimento dos direitos sociais das crianças; os avanços dos estudos e pesquisas, que, embora orientados por diferentes perspectivas epistemológicas, convergem na importância atribuída à educação nessa fase da vida; e os movimentos sociais, em especial o de mulheres e da classe trabalhadora, que, necessitando inserir-se nas atividades laborais, reivindicam junto ao Estado a oferta pública de vagas em instituições de educação infantil. (CAMPOS, 2011, p. 217)

Porém, é importante considerar que existe uma fragilidade estatística tanto no Brasil e na Espanha, a respeito, por exemplo, dos números que representariam escolas de educação infantil privadas que são financiadas com fundos públicos, mediante regularização e autorização. No Brasil chamamos de escolas conveniadas, e na Espanha leva o nome de “*centros privados concertados*”. No Brasil, por exemplo, em 2009, eram 710.917 matrículas em creche na rede privada, das quais 361.032 (50,8%) eram financiadas em alguma medida com recursos públicos (UNICEF, 2012). Essas escolas e centros não aparecem nas fontes oficiais quando buscamos dados sobre a relação entre o público e o privado.

Outro fato que desestabiliza a confiabilidade dos dados é apresentado por López (2003) na Espanha e por Rosemberg (1999) no Brasil, em que ambas as autoras vão evidenciar preocupação sobre alguns números referentes principalmente ao 1º ciclo e à creche, que segundo elas, são as subetapas que menos ganham atenção, atendimento e investimento das administrações educativas. Centros ou escolas de educação infantil não autorizadas, bem como centros privados que não aparecem nas estatísticas, que atendem o 1º ciclo são chamados, na Espanha, de “*guarderías*”. Assim, as taxas de escolarização podem estar subestimadas, ainda que apresentem uma informação sobre a situação geral.

O mesmo ocorre no Brasil, pois sabemos que existem muitas escolas não autorizadas que atendem a essa faixa etária, e que, portanto não participam do Censo Educacional, e não estão representadas nas estatísticas (ROSEMBERG, 1999). O sistema de cuidados é muito mais amplo e inclui áreas que nos escapam como cuidadores a domicílio, centros extra-escolares, brinquedotecas (LÓPEZ, 2003) ou como chamamos no Brasil, espaços designados como “cuida-se”, ou “mães crecheiras”, sem uma proposta pedagógica regularizada.

Os contextos do Brasil e da Espanha se mostraram diferenciados em muitos momentos durante as análises realizadas ao longo deste trabalho, seja pela sua extensão territorial, número de habitantes, ou ainda pela maneira como se organiza e se divide politicamente. A população de crianças desses países vem se desenvolvendo em um histórico que se distancia, já que no Brasil a faixa etária de zero a cinco anos vem diminuindo ao longo das últimas décadas, enquanto que na Espanha essa população aumenta, devido ao número de crianças filhos de imigrantes que as administrações educativas também têm que acolher.

Evidenciando ainda essas diferenças contextuais, é importante considerar que as economias brasileira e espanhola estão passando por um momento de mudanças. Seria oportuno entender esse contexto econômico em que vive a Espanha, com a Crise da Zona do Euro desde 2007 e as alterações que provocaram diminuição nos investimentos em todos os setores, inclusive na educação, com os altos índices de desemprego e com a situação dos

imigrantes no país. Assim como, compreender, no Brasil, em um momento de avanços financeiros, o que significa a descoberta do Pré-Sal e o Petróleo, a partir da luta para que essas novas fontes sejam destinadas à Educação, e a profunda crise política, através de manifestações populares. Porém, nos limites deste trabalho, não será possível detalhar essas influências, que afetam diretamente a oferta e a qualidade da educação.

O quadro a seguir aponta, em nível comparativo, a situação de vários países, no que diz respeito ao Produto Interno Bruto (PIB), ao PIB *per capita*, ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e ao Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), a partir das posições ocupadas por eles nesse “ranqueamento”. Percebemos que há uma melhor relação entre a posição do país no PIB *per capita* e o seu IDH, como também com o seu IDE, mas não com respeito ao PIB absoluto. Essa Tabela mostra que melhores resultados educacionais se correlacionam fortemente com o desenvolvimento humano e com a riqueza *per capita* de um país. O Brasil, que é o 9º país em relação ao PIB, cai para 45º se relacionado ao PIB *per capita*, estando mais próximo das suas posições de IDH e IDE: 70º e 76º, respectivamente. A Espanha, que está em 11º posição do PIB, está em 26º em relação ao PIB *per capita* e é o país em 16º lugar em IDH e 18º em IDE. (INEP/MEC, 2010; EURYDICE, 2010).

**Tabela 1 – Posição Mundial do PIB e do PIB *per capita* em 2008, do IDH em 2006 e do IDE em 2005 do Brasil e de outros países**

| País       | Posição no PIB (2008)* | Posição no PIB <i>per capita</i> (2008)* | Posição no IDH (2006)** | Posição no IDE (2005)*** |
|------------|------------------------|--|-------------------------|--------------------------|
| Noruega    | 41                     | 2  | 2                       | 1                        |
| Irlanda    | 52                     | 5  | 5                       | 25                       |
| Finlândia  | 53                     | 11                                       | 12                      | 11                       |
| Inglaterra | 6                      | 13                                       | 21                      | 2                        |
| Espanha    | 11                     | 26                                       | 16                      | 18                       |
| Irã        | 15                     | 86                                       | 84                      | 90                       |
| Brasil     | 9                      | 45                                       | 70                      | 76                       |
| Índia      | 4                      | 125                                      | 132                     | 105                      |
| Bangladesh | 49                     | 158                                      | 147                     | 107                      |

\*Fundo Monetário Internacional (FMI), Base de dados mundial de economia (2008).

\*\*Relatório de Desenvolvimento Humano 2008/2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006 e publicado no dia 18 de dezembro de 2008.

\*\*\*Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO.

*Fonte: BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº8, 2010.*

Seguindo com as limitações dessa investigação, outra abordagem que poderia ser realizada seria a respeito da profissionalização das educadoras que trabalham com a Educação

Infantil no Brasil e na Espanha, no sentido de plano de carreira, salários, condições e carga horária de trabalho, formação, etc. Vieira (2011) aponta que “[...] no âmbito da educação básica, a educação infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas, com menor escolaridade e que recebem os menores salários” (VIEIRA, 2011, p. 254), o que já indicaria um futuro estudo analisando os contextos brasileiros e espanhóis na perspectiva de docência na Educação Infantil.

Sobre a segunda subetapa, a pré-escola no Brasil e o 2º ciclo na Espanha, apresentam realidades de oferta distintas, ainda que considerando uma diferença de faixa etária que corresponde à idade de três anos que está presente no 2º ciclo da Espanha, porém incluída na creche no Brasil. Na Espanha, a matrícula das crianças de três a cinco anos tem caráter voluntário para as famílias, sendo apenas dever das administrações educativas garantir a gratuidade dessa oferta. Com isso, são atendidas 97% das crianças nessas idades. No Brasil, a pré-escola deverá ter caráter obrigatório até 2016, sendo que atende hoje 80% das crianças entre quatro e cinco. Parece assim, que essa obrigatoriedade brasileira vem incidir mais no que diz respeito ao dever do Estado em garantir atendimento do que no direito já existente e solicitado das famílias das crianças de frequentar a escola de educação infantil, já estabelecido deste a CF/88. (FARENZENA, 2010). Ferreira da Silva (2011) complementa, trazendo os estudos de Didonet (2009) para afirmar que

[...] a extensão da obrigatoriedade ao ensino médio, prevista no texto constitucional aprovado em 1988, embora possua polêmicas, caminha para uma maior aceitação da sociedade. [...]. Nesse sentido, [Didonet] pergunta por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola se, sem serem obrigados, eles já estão demandando educação infantil para seus filhos. O autor assegura que são os sistemas de ensino que não estão conseguindo atender a toda a demanda pela pré-escola e não os pais que estão se recusando a matricular seus filhos nessa etapa da educação básica. (FERREIRA DA SILVA, 2001, p. 374)

Pensando no currículo, a defesa de estudiosos na área é a de que a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola

Implica que seja cada vez mais clara e precisa a delimitação de sua natureza, abrangência e das especificidades do trabalho educativo a ser desenvolvido nessa etapa da escolarização da criança, de modo a evitar práticas que conduzam a processos educativos que neguem a dimensão lúdica, criadora e criativa inerente ao trabalho na educação infantil. (SILVA, 2011, p. 238)

Por fim, em relação às metas para os próximos anos, embora menos ambiciosas, a Espanha busca o mesmo que o Brasil, basicamente: a expansão democrática da educação infantil e a oferta com qualidade. Existe em comum ainda, em documentos brasileiros e espanhóis e de organismos internacionais que atuam tanto sobre o Brasil como sobre a

Espanha, o que CAMPOS (2010) define como as “novas” tarefas da educação infantil: “educar o cérebro, reduzir a pobreza e formar o capital humano do futuro” (CAMPOS, 2010, p. 221).

É comum acreditar que a finalidade da educação infantil é uma caminhada para chegar à vida adulta, para a etapa seguinte da escolarização, para uma mudança social e econômica. Para Hernández (1998), é “[...] essa visão da escola que impede que os alunos se construam como sujeitos em cada época da sua vida” (p. 13). Entender, portanto, para que(m) serve a educação infantil, de acordo com os países da pesquisa, é objetivo da próxima seção.

### 3.2 UMA ESCALA PELOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo é lugar, é espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2007, p. 150).

O Currículo é um documento de identidade, assim define Tadeu da Silva (2007). Tendo por base essa definição, torna-se importante escrever uma seção sobre o Currículo da Educação Infantil nos documentos normativos do Brasil e da Espanha. Após conhecer a trajetória histórica e política, a realidade estatística e de que forma se organizam esses sistemas educativos, sentiu-se a necessidade de conhecer um “documento de identidade”, uma normativa legal afirmasse os objetivos da Educação Infantil no Brasil e na Espanha.

É importante que haja um Currículo para a Educação Infantil, e que este currículo esteja explicitado em normativas legais, como norteadoras de uma prática pedagógica nas escolas, por que “[...] o simples fato de que no tempo de escolaridade não se pode aprender tudo o que vale a pena ou se considera importante conduz a uma escola que alguém tem que fazer com algum critério.” (SACRISTÁN, 2007, p. 127).

Para entender o que significa estar analisando o termo currículo, deve se levar em conta que essa é uma palavra que ao longo da história vem passando por inúmeras e diferentes significações, de acordo com o período, país ou autores. Junqueira (2004) aponta que nos últimos trinta anos, existiram as expressões de currículos por atividades, por áreas de conhecimento, por temas geradores, por temas transversais, por projetos de trabalhos, por conteúdos, etc.

A palavra “currículo” é cercada de discussões no que diz respeito à Educação Infantil, já que ela só foi associada a essa etapa educativa depois que ela passou a ser um espaço educativo, não apenas assistencial, e veio a partir da necessidade de saber quais conhecimentos e conteúdos seriam adequados a essa faixa etária, e antes era um termo associado à escolarização a partir dos seis anos.

Kramer (1991) durante muitos anos foi usada como referência curricular no Brasil, a respeito de conteúdos para a Educação Infantil. A autora listava, semelhante ao documento espanhol, quatro áreas de conhecimento e conteúdos específicos a cada uma delas: conhecimento linguístico, matemática, ciências naturais e ciências sociais.

Durante a elaboração das DCNEI, as discussões dos membros do grupo técnico e de movimentos de Educação Infantil foram na linha de que as novas diretrizes não fossem organizadas por áreas disciplinares, e não tivessem caráter prescritivo, a semelhança dos Referenciais Curriculares, elaborados anteriormente. Pensa-se o currículo como um “[...] conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, p. 34, 2009a).

Ainda sim, alguns autores brasileiros acabaram buscando agrupar essas experiências em áreas, campos ou conteúdos, na falta deles nas DCNEI. FARIA e SALLES (2012), por exemplo, reuniram os campos “eu no mundo social e natural”, “linguagens e artes” e “matemática”, relacionando quais conhecimentos, objetivos e experiências devem ser trabalhadas na Educação Infantil.

Pensar o currículo, portanto, nos impõe alguns desafios. O de transgredir a visão de um currículo centrado em conteúdos em forma fragmentos empacotados (HERNÁNDEZ, 1998) e entender que existe ainda um currículo oculto que ensina muito mais às crianças (e também aos adultos) do que aquilo que está explicitado em planos e programações. (BARBOSA, 2011).

As discussões a respeito da elaboração das DCNEI defenderam que o currículo da educação infantil deve respeitar a continuidade do processo na creche e na pré-escola, a partir da mesma política, mesma orientação técnica e pedagógica. Existe uma perspectiva de que os estabelecimentos para crianças de 0 a 6 anos tem um perfil consolidado de que a educação infantil é uma “etapa única indivisível”. A intenção é evitar uma ruptura na trajetória educacional das crianças. (BRASIL, 2009a)

Na Espanha isso pode não ser uma preocupação, já que existem muitos estabelecimentos que oferecem apenas o primeiro ciclo ou apenas o segundo ciclo, e que há

uma diferenciação sobre a função educativa, que é chamada de conteúdos educativos no primeiro ciclo e de currículo no segundo ciclo, muito mais detalhado e com caráter pedagógico.

Nesse sentido, BARBOSA (2011) aponta três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (BARBOSA, 2011).

A construção de uma concepção sobre o que é Educação Infantil, quais seus objetivos, funções, a quem se destina, assim como o currículo, é um processo construído historicamente. Kuhlmann Jr. (2000) nos apresenta em estudos a historicidade dos significados que o termo Educação Infantil adquiriu ao longo do processo educacional no Brasil. Kuhlmann chama de “embates entre concepções educacionais”: entre a família e a instituição, entre a finalidade pedagógica e assistencial, entre o desenvolvimento cognitivo e as brincadeiras, a concepção de Educação Infantil está sempre discutindo esses aspectos em colisão. Outros embates presentes na educação infantil poderiam ser adicionados, tais como as relações familiares com a escola e as várias estruturas e organizações familiares que a escola acolhe, e isso influencia nas crianças que também estão sendo acolhidas e que tem origens tão distintas. Em relação aos profissionais, quem atendem por nomenclaturas diferentes: ora são professores, ora são educadores, auxiliares, técnicos, cuidadores e tantos outros adultos que trabalham com essa faixa etária. Embates com sua formação, sua remuneração, valorização e condições de trabalhos. E principalmente, embates da própria identidade da Educação Infantil, no que diz respeito às diferenças entre creche e pré-escola, primeiro e segundo ciclo, correspondendo a atendimentos e estratégias diferentes para as crianças de ambas faixas etárias.

Porém, a compreensão de que o *cuidar* e o *educar* são indissociáveis nem sempre está presente na prática, em que se observa a dicotomização de que o *cuidar* seja apenas as práticas de higiene e alimentação e o *educar* relacionado as atividades, refletindo inclusive nas função das profissionais que atuam na Educação Infantil, como se fosse possível a

professora ser responsável pelo educar e as auxiliares pelo cuidar. Barbosa (2011) sugere o uso da expressão “cuidados educacionais” para entender essas dimensões juntas, ou ainda uma “educação cuidadosa”. As DCNEI vão nessa direção, quando afirmam que “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL/CNE, Parecer nº 20, p. 10, 2009).

É notável que haja uma divergência nos documentos curriculares espanhol e brasileiro quanto um “para quem” são os objetivos do trabalho pedagógico realizado. Na RD/06 observamos objetivos direcionados às crianças, com os verbos: formar-se, realizar, adequar, conhecer, utilizar, compreender, expressar, etc. que preveem o que as crianças devem conseguir após as atividades e intervenções, e eles aparecem inclusive nos critérios de avaliação que expressam “mostrar interesse”, “comunicar-se”, “realizar”, etc.

Existe na União Europeia uma organização curricular chamada de “*Competencias clave para el aprendizaje permanente*”, adotado pelo parlamento europeu em 2006, com a justificativa de que para se realizar pessoalmente e também para participar ativamente da sociedade, tendo êxito no mundo do trabalho, era necessário melhorar as competências ao longo da vida, como fator fundamental da inovação, produção e competitividade da União Europeia (Comunidades Europeias, 2007). Apoiados por organizações internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, as “competências-chave” vem se generalizando em boa parte dos sistemas educativos da Europa. (GALVÉZ, 2011)

O enfoque é orientar o ensino para o desenvolvimento de “[...] habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos” (BOLÍVAR, 2008, p.3) e o objetivo é que os alunos adquiram *el bagaje que necesitan para alcanzar su desarrollo personal, para integrarse como ciudadanos en la sociedad y para seguir aprendiendo en el futuro.* (GALVÉZ, 2011)

Cruces et.al (2010) analisa de que forma o ensino por competências chaves estariam ou não presentes implicitamente no currículo da educação infantil na Espanha, associando-as com as áreas de conhecimento, blocos e conteúdos explícitos na RD/06. A autora conclui que “[...] aunque en Educación Infantil no se hable de competencias, éstas están implícitas en la formulación de contenidos, en el planteamiento del enfoque metodológico y en la propia práctica educativa” (CRUCES et. al, 2010, p. 9). Isso por que, segundo ela, é justamente na Educação Infantil que se modela os pré-requisitos necessários para os futuros aprendizados, e essa finalidade central, é a ideia básica do ensino por competências.

Diferentemente, vamos encontrar no documento brasileiro analisado, as DCNEI, objetivos voltados ao trabalho docente, iniciados com os verbos “oferecer, possibilitar,

promover, construir, recriar, incentivar, etc”. A preocupação parece em garantir uma oferta de qualidade, organizando um ambiente adequado, para que as crianças possam usufruir e viver experiências de aprendizados. Nas DCNEI a palavra autonomia aparece em menor número, e é associada a uma garantia de autonomia para a escolha de brincadeiras e atividades, e a experiências que lhe permitam lidar com conflitos e desenvolver a identidade pessoal, a autoestima e a autonomia.

Nesse sentido, o MIEIB (2011) se posiciona contrário a respeito do que chama de definições de expectativas de aprendizagem. Suas argumentações tomam como base algumas indagações que provocam a reflexão:

[...] em que medida a definição de expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças que frequentam essas creches e pré-escolas considera as reais condições que lhes são oferecidas? Ou ainda, em que medida a definição de expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças não desloca o foco para o desempenho das crianças em algumas das suas habilidades? (MIEIB, 2011, p. 3)

Outro argumento do MIEIB diz respeito aos critérios de avaliação que deveriam ser criados, para verificar se expectativas foram atingidas ou não. As indagações partem do cenário atual, em que existem problemas que dificultam a consolidação da identidade da educação infantil, como formação profissional e acompanhamento pedagógico. Assim:

Como tais avaliações serão diferenciadas de testes que classificam e rotulam crianças com desiguais oportunidades ou diferentes ritmos de desenvolvimento? Como evitar que as crianças que não atingiram tais expectativas sejam consideradas “menos capazes” e, portanto, discriminadas? (MIEIB, 2011, p. 5)

Essa busca por uma qualidade, Moss (2002), analisando as metas de qualidade da União Europeia, descreve como um “[...] processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca atingindo a um enunciado final, ‘objetivo’” (MOSS, 2002, apud MALTA CAMPOS, 2013, p. 29).

E esse processo de uma busca de qualidade, para Malta Campos (2013) deve considerar os fatores de contextos presentes em cada situação, como é a proposta deste trabalho: características da população, padrões legais, profissionais, recursos financeiros, etc. Entender esses aspectos é o que produz um debate democrático que ajudam a avançar nas experiências educativas, a partir dos meios que cada país se utiliza para alcançá-los:

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos

mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Aprofundar esse questionamento talvez ajude a avançar o debate na direção de experiências educativas que contribuam para uma sociedade mais justa (MALTA CAMPOS, 2013, p. 41).

O reconhecimento da infância foi uma construção histórica. Sua trajetória de constituição de uma identidade própria foi descrita por Àries (1978), que evidencia através de documentos e pinturas antigas a concepção de uma criança do século XVI como um ser puro, angelical, que deveria ser regado e cultivado como uma planta, e também é descrita por Frabboni (1998) *apud* SILVEIRA e ABRAMOWICZ (2002), que apresenta três fases nesta constituição: a primeira, na Idade Média, de uma infância negada ou uma criança adulto, sem diferenciação e intencionalidade educativa, a segunda fase na Idade Moderna, com o surgimento da família moderna, com a identidade de criança filho e aluno, que se mantém em quarentena até estar preparado para a vida adulta, e a terceira etapa, da qual se reconhece como presente é de uma criança sujeito social, em que se garante uma incorporação nas normas e valores da sociedade, bem como o resgate e a satisfação da sua autonomia e necessidades (*apud* SILVEIRA e ABRAMOWICZ, 2002). Kohan (2003) nos remete a história de uma “[...] infância que é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo”. (KOHAN, 2003, p. 237). O fato das crianças serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo os torna reféns da presença do outro, no caso, o adulto. (BARBOSA, 2011).

Portanto, este trabalho considera importante entender que, se tratando de crianças, ainda mais em contextos tão diversos como no caso dos países analisados, que já carregam em si desigualdades internas, a pluralidade da existência da infância.

Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2005, p. 71)

E a quem a educação infantil se destina, no Brasil e na Espanha? Às crianças, seria a resposta para ambos os casos. A palavra “aluno” não é dita nem uma vez, tanto da RD/06 quanto nas DCNEI. A palavra “Infância” aparece nos documentos como uma forma de garantir que as crianças “vivam sua infância”, brinquem e se desenvolvam plenamente em todas as suas capacidades. E as palavras “criança” e “niño/niña”, são repetidas inúmeras vezes.

#### **4. CHECK-OUT: DOS CAMINHOS QUE SE CRUZAM E SE AFASTAM**

O objetivo deste trabalho foi responder a algumas questões sobre a organização e a oferta da educação infantil no Brasil e na Espanha, respeitando as especificidades do contexto próprio. Neste capítulo, retomamos os resultados, buscando colocar em relação alguns dos aspectos identificados, permitindo uma análise que aponta que a educação infantil brasileira e espanhola tem alguns pontos em comum e outros que se diferenciam. Assim, ao retomar as especificidades da educação infantil que foram apresentadas neste trabalho, elaboramos de que forma podemos dizer que a trajetória, as rotas ou os caminhos pelo qual a educação infantil passou e passa na história legal e contexto educativo, se cruzam e posteriormente de que maneira se afastam, no Brasil e na Espanha.

A educação infantil na Espanha é considerada a primeira etapa do sistema educativo espanhol, porém não faz parte da Educação Básica, tendo caráter voluntário aos alunos. É garantida, apenas, a gratuidade do segundo ciclo da Educação Infantil que está, portanto, dividida em duas subetapas: o primeiro ciclo (a partir de 4 meses e até os 2 anos de idade) e o segundo ciclo que abrange dos 3 até os 5 anos de idade. Com seis anos a criança ingressa no Ensino primário obrigatório.

A educação infantil no Brasil faz parte da Educação Básica, considerada um direito da criança de 0 a 5 anos e das famílias, e um dever do Estado, em oferecê-la de forma gratuita. Também está dividido em duas subetapas, chamadas de creche (de 0 a 3 anos) e de pré-escola (apenas 4 e 5 anos). A pré-escola terá o prazo de universalização até 2016, com matrícula obrigatória. O corte etário se baseia na data de nascimento: crianças nascidas até ou após 31 de março são matriculadas em um ou outro grupo. Com seis anos completos até essa data a criança deverá ingressar no ensino fundamental.

Esses caminhos mostraram que se aproximam nos seguintes aspectos:

- Ambos os países tem uma trajetória democrática que podemos considerar recente, a partir das lutas de movimentos e sindicatos, que entre outras conquistas, promoveram o reconhecimento da educação infantil como um direito no período das últimas três décadas. E esse reconhecimento influenciou na criação de legislações que normatizaram a educação infantil nesses anos, com uma preocupação em definir como organizar, oferecer, manter, bem como o currículo a ser ofertado.

- A partir da sistematização dos dados da oferta da educação infantil entre 2000 e 2010, se percebe que houve uma significativa expansão do atendimento durante esse período.
- A educação infantil é uma etapa que vai de zero a cinco anos, mas que administrativamente, escolhe fazer uma subdivisão: 1º e 2º ciclos na Espanha e creche e pré-escola no Brasil. A primeira subdivisão em ambos os países no caso o 1º ciclo e a creche, mesmo com uma diferença etária, tem um histórico de pouco incentivo, no que diz respeito a uma documentação pedagógica e curricular específica para o atendimento dessa faixa etária, não sendo prioridade na expansão das ofertas, pois percebemos que quanto menor a idade, menor o número de crianças matriculadas, enquanto que quanto mais perto da escola primária ou ensino fundamental, maior o atendimento.
- Ambos os países estabelecem metas de expansão da educação infantil para os próximos anos, sendo que atender 100% da pré-escola e do 2º ciclo são apontadas como prioridades, sobrando uma progressiva extensão do 1º ciclo e alcançar 50% de atendimento em creche.
- O atendimento da educação infantil está sendo oferecido em maior número na rede pública em ambos os países, e é necessário considerar ainda o movimento que existe de financiamento de escolas da rede privada com recursos públicos, chamadas de conveniadas no Brasil e de concertadas na Espanha.
- A realidade de que o atendimento de educação infantil muitas vezes é oferecido em espaços não autorizados e regularizados, causa certa fragilidade na confiabilidade das bases de dados usadas, pois os dados do INEP e do MECD estão baseados nas escolas que declaram a sua existência e atendimento. Porém, esses são os dados oficiais de matrícula em cada um dos países.
- Os documentos curriculares de educação infantil no Brasil e na Espanha vão apresentar uma proposta para a crianças ou para o *niño*, e portanto a palavra aluno ou *alumno* não aparece nenhuma vez durante o texto. Além disso, tem em comum a preocupação nessas orientações curriculares de que haja um compartilhamento dessa educação oferecida com as famílias, respeitando suas culturas e necessidades, e apontando a escola como um complemento da educação familiar, e que estas devem estar integradas para o desenvolvimento da criança.

Há ainda alguns tópicos que mostram distanciamentos desses caminhos traçados para educação infantil e para o Brasil e para a Espanha:

- As subdivisões da educação infantil correspondem a faixas etárias diferentes, e portanto a idade de três anos é responsável direta pelas taxas de atendimento nos dois países. No caso brasileiro, as crianças com três anos são as mais atendidas na etapa creche, aumentando a taxa que seria menor se apenas evidenciássemos as matrículas de zero a dois, e no caso espanhol as crianças de três anos são menos atendidas no 2º ciclo em relação à idade dos quatro e cinco anos, que chega muito próximo aos 100%, assim as metas estabelecidas para o 2º ciclo na Espanha são de expansão de atendimento na faixa etária dos três anos, já que as posteriores já estão sendo atendidas. Uma realidade diferente da brasileira, em que a pré-escola atende 80% das crianças de quatro e cinco anos e estabeleceu a mesma meta de 100%, porém com matrícula obrigatória até 2016. Essa meta brasileira, em um prazo relativamente curto, é uma forma de pressionar o governo a garantir essa oferta, que já era um direito de todas as crianças, e que a obrigatoriedade não foi necessária na Espanha, para que se garantisse esse direito.

- Sobre a oferta, é importante considerar ainda que a Espanha está tendo assumir o aumento da população de zero a cinco anos nos últimos anos, fruto principalmente da imigração, ampliando ainda mais o número de vagas, enquanto que no Brasil a queda na natalidade ajuda a reduzir a necessidade da ampliação, e que mesmo com a queda da natalidade no Brasil, ainda é grande o número delas fora da escola de educação infantil. Porém, o número de crianças brasileiras é cinco vezes maior que o número de crianças espanholas.

- O currículo de educação infantil, nos documentos brasileiros analisados, é considerado como um conjunto de práticas cotidianas, divididos em dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. O currículo de educação infantil na Espanha é apresentado como uma lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em três áreas de conhecimento: “conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal”, “conhecimento do entorno” e “linguagem: comunicação e representação”.

- Os critérios de avaliação, presentes no documento curricular espanhol analisado, são de aprendizagem das crianças, a partir dos conteúdos e das áreas de conhecimento. No Brasil, a avaliação é apresentada como um acompanhamento do desenvolvimento das crianças e do

trabalho pedagógico realizado com elas, e não apresentam quais seriam os critérios para serem avaliados.

- A educação infantil brasileira é apresentada como uma etapa indivisível, cuja função é centrada em um binômio indissociável: cuidar e educar. Deve-se assim garantir que haja uma oferta de experiências de uma educação cuidadosa, ou de um cuidado educativo, sem que se apresentem quais seriam as expectativas de aprendizagem das crianças. Crianças essas que são sujeitos, e que devem vivenciar essas experiências de interações e brincadeiras "aqui e agora". Portanto, os objetivos apresentados no documento curricular são para os professores, ou seja, eles que devem oferecer, possibilitar, promover, construir, recriar, incentivar, etc.

- A educação infantil espanhola é apresentada com currículos diferenciados para o 1º e 2º ciclo, com objetivos, conteúdos e critérios avaliativos diferentes. A função da educação infantil é apresentar como promover a autonomia das crianças, para que elas aprendam a ser e aprendam a fazer, desenvolvendo competências que serão úteis nas próximas etapas educativas. Os objetivos são então para as crianças, que a partir desses conteúdos e áreas de conhecimento, são avaliadas como capazes de formar-se, realizar, adequar, conhecer, utilizar, compreender, expressar, mostrar interesse, comunicar-se, etc.

Uma viagem promove inúmeras vivências e experiências que resultam em um aperfeiçoamento pessoal. E uma viagem pode ainda servir como impulsionadora de um conhecimento mais profundo da própria realidade resultando em uma sensação de pertencimento que só é possível quando reconhecemos a própria cultura, história e identidade, motivada com os estranhamentos que o contato com outras culturas, histórias e identidades causam. Esse trabalho de conclusão de curso percorreu caminhos que se cruzaram e se afastaram, e foi necessário fazer várias escalas durante o voo, para, por fim, aterrissar aqui, com a certeza de que essa viagem está apenas começando.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria da educação fundamental. **Referecial Curricular Nacional de Educação Infantil**. v. 1-3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica**. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf)>. Acesso em: 13 dez 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília: 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao §

4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Câmara dos Deputados, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer nº 8: 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**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Censo escolar 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BOLÍVAR, Antonio. **El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior**. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>>. Acesso em: 13 dez 2013.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

CAMPOS, Roselane. Educação Infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011. (Dossiê Educação Infantil).

COMUNIDADES EUROPEAS. **Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo**. 2007. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

CRUCES, Antonia Muñoz (org.) *et al.* Competencias básicas en educación infantil. In: **ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación**. Nº 2. Disponível em: <[http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI\\_0.pdf](http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EURYDICE. *Espanha: educação infantil*. Disponível em: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Educaci%C3%B3n\\_Infantil](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Educaci%C3%B3n_Infantil)<. Acesso em: 13 dez. 2013.

ESPAÑA. *Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.*

\_\_\_\_\_. *Lei Orgánica de Ordenação Geral do Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.*

\_\_\_\_\_. *Lei Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.*

\_\_\_\_\_. *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 enero 2007, núm. 4.*

\_\_\_\_\_. *ORDEN ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 3 julio 2007, núm. 58.*

\_\_\_\_\_. *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategias Educación y Formación 2020. Madrid, 2011.*

\_\_\_\_\_. INE. **Instituto Nacional de Estadísticas**. Disponível em: <<http://www.ine.es/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação, Cultura y Deporte. **Governo da Espanha**. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>>. Acesso em: 13 dez 2013.

FARENZENA, Nalu. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n.7, Jul./Dez. 2010. (Dossiê Educação Básica Obrigatória).

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo : Edusp, 2012.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo : Livros do Tatu : Cortez, 1992.

FERREIRA DA SILVA, Andreia. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011. (Dossiê Educação Infantil).

GALVÉZ, Inmaculada Egido. *Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. In: Revista Española de Educación Comparada*, 17. 2011. Disponível em: [http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10\\_egido.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10_egido.pdf). Acesso em 13 dez. 2013.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Tradução de Daniel Ángel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HANS, Nicholas. **Educação comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

HARMS, Thelma. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Sobre limites, intenções, transgressões e desafios. IN:\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Seleção e articulação dos conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação à busca da produção de sentido. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, n. 36, jul/dez. 2004.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2000

*LÓPEZ, María José González. **Servicios de atención a la infancia en España**. Fundación Alternativas: 2003*

MALTA CAMPOS, Maria. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

MIEIB. **Considerações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Diferentes interlocutores dialogam sobre uma política curricular e a definição de expectativas de aprendizagem e conhecimento para a educação básica. 2011. Disponível em: <[http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/noticias/mieib\\_-texto\\_divulgado\\_na\\_reuniao\\_tecnica\\_seb\\_-expectativas\\_de\\_aprendizagem.2011-10-31\\_15-28-33.pdf](http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/noticias/mieib_-texto_divulgado_na_reuniao_tecnica_seb_-expectativas_de_aprendizagem.2011-10-31_15-28-33.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Entrevista: as políticas de gestão da educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13. dez. 2013.

*PEIX, Otilia Defis. Introducción. In: **La educación infantil: descubrimiento de sí mismo y del entorno 0-6 años**. Volumen 1. Barcelona: Editorial Paidotribo 2001..*

ROSEMBERG, Fúlvia. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 20, dez. 1999. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68311999000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68311999000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 dez. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: \_\_\_\_\_. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 08 de dez. de 2013

SILVEIRA, Débora de Barros e ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

*TUSELL, Javier. **Historia de España en el siglo XX. V.1, V.2, V.3, Madrid: Santillana Ediciones, 2007***

UNICEF. **Acesso, permanência e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas as crianças e dos adolescentes/Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Brasília: UNICEF, 2012.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011. (Dossiê Educação Infantil).