

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE NATIONAL EDUCATION PLAN: CHALLENGES IN THE FIELD
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Valdete Côco

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES – Brasil.
valdetecoco@hotmail.com

Marcela Lemos Leal Reis

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES – Brasil.
marcelallealr@gmail.com

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES – Brasil.
nilceia_vilavelha@hotmail.com

Renata Rocha Grola Lovatti

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES – Brasil.
renatalovatti@hotmail.com.br

Valéria Menassa Zucolotto

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES – Brasil.
valeriazucolotto@gmail.com

RESUMO: No contexto do direito à educação na agenda nacional, este texto aborda o Plano Nacional de Educação (PNE) articulado ao campo da educação infantil (EI), explorando as temáticas relativas à oferta educacional, às políticas de formação e valorização do trabalho docente, à gestão democrática e aos processos de avaliação. Em interlocução com outros documentos da legislação brasileira e com produções acadêmicas desse campo, o texto compõe uma análise da agenda da EI nas metas e estratégias definidas pelo PNE, considerando o movimento dialógico desses diferentes enunciados (BAKHTIN, 2011). Com isso, assinala um conjunto de desafios típicos do campo da EI, os quais evidenciam diferentes demandas para o fortalecimento da sua institucionalidade nos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Plano Nacional de Educação. Políticas educacionais.

ABSTRACT: In the context of the right to education on the national agenda, this paper addresses the National Education Plan (NEP) related to the field of early childhood education (EI), exploring the issues relating to the educational provision, the policies of training and enhancement of teaching, the democratic management and the evaluation processes. In dialogue with other documents of the Brazilian legislation and academic productions of this field, the text constructs an analysis of the EI agenda in the goals and strategies set by the PNE, considering the dialogical movement of these different utterances (BAKHTIN, 2011). Thus, it indicates a set of typical challenges of the EI field which shows different demands for the strengthening of its institutions in the education system as the first stage of basic education.

KEYWORDS: Early childhood education. National Education Plan. Educational policies.

Introdução

No bojo das transformações contextuais, a educação brasileira vem passando por um conjunto de políticas de induções que, objetivando impactar a escola, repercutem no seu papel social e nos processos de formação e atuação de seus profissionais. Legislações, pactos, programas, diretrizes e planos direcionados à educação marcam a configuração da escola, informando também as tensões e disputas que movimentam a pauta da educação nacional.

Análises em políticas públicas assinalam a composição de uma rede interativa que se estabelece nas múltiplas reapropriações dessas induções, que podem indicar investimentos de adesão ou de resistência, até mesmo de indeferimentos e encaminhamentos de outras tratativas. Realçam também que, nessas disputas, emergem, cada vez mais consistentemente, ações de acompanhamento, supervisão e controle visando regular os processos de implementação das políticas (BALL, 1994).

Nessa perspectiva, abordamos o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) como uma síntese de pautas disputadas no quadro processual de fortalecimento do direito à educação, as quais visam à incidência sobre a expansão e a qualificação da oferta de ensino que, por sua vez, evidenciam a responsabilidade do Estado pelos investimentos educacionais. Ainda que se destaque “[...] o desafio da coerência dos planos estaduais e municipais com o plano nacional” no encaminhamento dos esforços entre os entes federados “[...] para a superação dos desafios previstos no PNE” (HENTZ, 2014, p. 131), abordamos o PNE como uma conquista da so-

cidade brasileira na orientação da agenda educacional. Articulamos essa abordagem contextual com o campo da educação infantil (EI), destacando que, nessa agenda de responsabilização do Estado pela educação pública, a EI vem acumulando reconhecimento social e visibilidade, agregando novas assertivas ao seu desenvolvimento institucional.

Assim, buscando analisar a agenda da EI nas metas e estratégias definidas pelo PNE, focalizamos quatro temas que envolvem o acesso das crianças (cidadãos de direito) à EI, a formação e valorização do trabalho docente nesse campo, a gestão institucional e os processos de avaliação. Tomamos esses temas numa perspectiva de diálogo proposto por Bakhtin (2011), buscando participar de uma cadeia dialógica sobre a EI, em que a última palavra nunca está dada. Com isso, dialogamos com problematizações, conquistas e desafios que circundam a agenda de negociação de sentidos para a EI na sociedade brasileira, interagindo com interlocutores que, com suas lutas e pesquisas, informam sobre o campo da EI na realidade nacional (ROCHA, 1998; ROSEMBERG, 2003; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; CAMPOS, 2012; BARBOSA, 2012; FARIA; AQUINO, 2012; VIEIRA et al., 2013).

Acesso, permanência e qualidade na EI

Para focalizar o tema do acesso à EI, cabe observar que os aspectos pertinentes à organização da oferta de atendimento da EI se transformaram ao longo de sua trajetória histórica (ROSEMBERG, 2003). Nesse itinerário, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) avança na compreensão da EI como um direito de todas as crianças e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) marca o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica. Incidindo também na EI com as assertivas referentes ao ensino obrigatório, a Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009a) estabelece que o ensino seja obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, implementado progressivamente até 2016, nos termos da meta 1 do PNE. Com isso, ganha realce a assertiva de universalização do atendimento das crianças desde os 4 anos como prioridade no conjunto da agenda de responsabilidade do Estado com a educação.

Ainda que os marcos legais instituíam a EI como a primeira etapa da educação básica, realçando o direito à educação de todas as crianças, os dados da realidade brasileira informam que o crescimento da oferta de vagas ainda está distante de atender à demanda expressa pela EI. Nesse quadro, a meta 1 do PNE fixa estratégias para universalizar o atendimento da EI na pré-escola (4 e 5 anos de idade) até 2016 e ampliar o atendimento na faixa da creche (até 3 anos de idade) atendendo 50% das crianças, no mínimo. Na perspectiva de marcar uma agenda prioritária e urgente, destacamos alguns pontos de tensão que dialogam com o objetivo de expansão da EI na faixa de creche e de universalização na faixa da pré-escola.

No que tange à universalização da pré-escola, cabe reconhecer que a incorporação da faixa etária de 4 e 5 anos na educação obrigatória mobiliza empreendimentos por parte do poder público em apressar a universalização, assegurando um primeiro passo na garantia do direito à educação. Todavia, é importante avaliar as implicações em estabelecer distinções vinculadas à obrigatoriedade, uma vez que se estabelece um par entre oferta obrigatória pelo poder público e matrícula compulsória por parte das famílias. Diante disso, move-se uma rede de pressão pela oferta que pode implicar em prioridade na oferta da EI na faixa da pré-escola em detrimento da creche (CAMPOS, 2012). Indicadores educacionais assinalam essa distância entre a oferta destinada à faixa da pré-escola (com melhores indicadores) e à da creche.

Em face disso, destaca-se a importância da meta do PNE em buscar avanços no atendimento das duas faixas da EI, ainda que, ao marcar metas próprias a cada faixa, indique que as crianças menores não gozam dos mesmos indicadores objetivados para o avanço das metas educacionais. De todo modo, com as metas próprias à creche e à pré-escola, espera-se que, na elaboração dos planos municipais e estaduais de educação, seja favorecido o avanço de acesso, considerando o direito à educação de todas as crianças.

Além da tensão estabelecida entre o atendimento de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos, é fundamental considerar os grupos que, ao longo da história, tiveram seu direito à educação negado e que ainda hoje vivem situações de luta por uma educação de qualidade que respeite suas especificidades, tais como as crianças moradoras do campo. A estratégia 1.10

referente à meta 1 no PNE especifica a necessidade de “[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades”. Na consecução dessa meta, menciona o “[...] redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças”.

Estudos vêm denunciando as condições das escolas do campo (HAGE, 2011; ARTES; ROSEMBERG, 2012) e, nesse contexto, dos problemas associados à alternativa de nucleação de escolas. Cabe observar que as demandas de transporte no contexto da EI apresentam particularidades e podem dificultar a permanência das crianças nas instituições educativas, ou mesmo inibir as demandas por esse atendimento (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; YAMIN; MENEGAT, 2013). No quadro de viabilizar alternativas para o atendimento na EI, observam-se iniciativas de oferta compartilhada com o ensino fundamental (EF), muitas vezes sem a garantia de organização do espaço físico para a faixa etária (LOVATTI, 2014; BARBOSA, 2012). Na relação entre a EI e o EF, além da organização dos espaços e da dinâmica de trabalho que precisam considerar a especificidade da EI (ROCHA, 1998) – marcada pela afirmação de uma pedagogia própria, situada nos eixos da interação e da brincadeira (BRASIL, 2009b) –, emerge fortemente a problematização da articulação necessária à composição de um itinerário formativo da oferta de ensino às crianças (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Assim, na questão do acesso e da permanência na EI, implicados na oferta, por diferentes âmbitos de análise, reiteradamente é colocada em questão a qualidade da oferta, em especial cotejando as propostas e práticas pedagógicas com os documentos de referência para o trabalho educativo com as crianças pequenas (BRASIL, 2009b). Nesse contexto, é agenda prioritária fixar, no planejamento da educação para a próxima década, reflexões indagando as condições atuais desse atendimento e especialmente as iniciativas para a qualificação desse atendimento nas metas a serem alcançadas. Essas reflexões também se articulam ao provimento de profissionais para esse campo, tema que passaremos a tratar no tópico seguinte.

Trabalho docente na educação infantil: formação e valorização

As questões de formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais da educação têm sido mote das lutas dos educadores com vistas ao desenvolvimento de políticas de valorização e profissionalização do trabalho docente no Brasil. A EI integra essa dialogia instando alterações nas políticas de formação inicial e continuada para marcar suas especificidades, observando processos de (des)valorização da carreira que incidem particularmente nos profissionais que se dirigem a esse campo de trabalho (FERREIRA; CÔCO, 2011). Assim, a abordagem da formação e do trabalho docente nesse campo também se efetiva em meio à luta pelo fortalecimento da função pedagógica da EI. Nesse sentido, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) afirmam que tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes que atuam na EI são importantes para o desenvolvimento e melhoria dessa etapa da educação básica, pois constituem o processo de formação e desenvolvimento profissional relacionados às especificidades da educação para crianças pequenas. Em articulação a esses indicadores, o PNE fortalece o pressuposto básico de que formação e valorização docentes são indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores e devem estar articuladas à definição de estratégias de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, articuladas à necessidade de ampliar a melhoria das suas condições de trabalho.

As políticas de promoção da formação inicial e continuada para os professores, apresentadas pelo PNE nas estratégias associadas à meta 1, inserem-se em um contexto nacional no qual 40% de professores que atuam na EI não têm formação em nível superior (INEP, 2013). A esse contexto associam-se também a meta 15 do plano e as estratégias relacionadas, que discorrem sobre a garantia da política nacional da formação de professores e a formação em nível superior também de professores com formação de nível médio na modalidade normal.

A urgência do quesito formação inicial na política de formação de professores se estabelece no processo em que a sociedade brasileira vem buscando superar a ideia de assistencialismo, e, assim, a docência na EI toma forma de profissão e seu desenvolvimento vem pautando-se em pa-

râmetros próprios para a primeira etapa da educação básica. A exigência da formação em nível superior, associada à meta de garantia progressiva de que o atendimento às crianças pequenas seja feito por profissionais formadas em nível superior e somada ao novo paradigma de docência na EI, pode apoiar o investimento na supressão da ideia de desempenho de um “dom” ou de uma proximidade com a maternagem no trabalho com as crianças pequenas. Com base nesse movimento, espera-se “[...] uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualize outro papel para o professor” (CAMPOS, 2008, p. 127).

Assim, além do reconhecimento da formação inicial como o lócus principal para a formação de professores, o reconhecimento da necessidade de que os processos formativos prossigam após o período de formação inicial configura a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse movimento, a meta 16 do PNE prevê a formação em nível de pós-graduação dos profissionais da educação básica e a garantia de formação continuada na área de atuação dos professores.

Essas ações se configuram como direito dos professores e estão diretamente associadas à valorização do magistério, prevista desde a instituição da LDB (BRASIL, 1996). O PNE reafirma esse direito nas metas 17 e 18, que apontam a implementação e acompanhamento da valorização docente dos profissionais da educação básica com ações, tais como: equiparação do rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente; constituição de um fórum permanente para acompanhamento da atualização progressiva e evolução do piso salarial nacional; e implementação de planos de carreira. A previsão de ações de valorização docente se assinala como conquistas em um contexto de uma profissão que tem horizontes cada vez mais fragilizados (GATTI et al., 2009). A falta de atratividade na carreira docente, o desprestígio social, os baixos salários e as instáveis condições de trabalho constituem, muitas vezes, motor para o abandono precoce da carreira ou permanência contrariada, delongada pela falta de alternativas profissionais (LAPO; BUENO, 2003). Alertamos sobre esse contexto de desânimo diante das instabilidades na profissão docente, o que pode incidir sobre a falta de engajamento no acompanhamento dos avanços propostos nas metas e estratégias estabelecidas pelo PNE.

Por isso, reconhecemos que as metas e estratégias sobre formação e valorização da docência na EI constituem conquistas para a carreira docente, podendo incidir estruturalmente no desenvolvimento dessa etapa. Um desenvolvimento que também abarca os desafios da gestão democrática.

Gestão democrática

A gestão democrática da educação é um preceito (GADOTTI, 2014) e um dos princípios do ensino garantido desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 206. Mesmo instituída pela lei maior do país, alguns percalços e desafios foram encontrados para sua efetivação, e, no intuito de fortalecer o indicativo previsto no marco legal, a LDB (BRASIL, 1996) reconhece a organização federativa da educação básica e define normas para a gestão democrática, estabelecendo mais dois princípios: o primeiro versa sobre a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; o segundo, sobre a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).

Cabe assinalar que, para a efetivação da gestão democrática, muitos são os percalços e desafios vinculados ao período de redemocratização de nosso país e este vem na contramão das relações hierárquicas estabelecidas nesse período, se opondo ao tecnicismo organizacional, à falta de participação e autonomia, ao processo de centralidade das decisões e ao silenciamento de outras vozes na ocorrência de nossa história ao longo de décadas. E é nesse ínterim histórico que encontramos, na atualidade, um processo cultural complexo nas dimensões social, política e econômica, o qual se caracteriza ainda pela consolidação das relações democráticas e pode ser superado e negociado, integrando, nas discussões e intensas diálogos (BAKHTIN, 2011), a participação popular¹ e social².

Assim, ao conquistarmos a gestão democrática como princípio constitucional, para serem implementadas as políticas educacionais, é preciso efetivar a construção coletiva e estabelecer diálogos descentralizados que tragam legitimidade e concretude na superação dos desafios constituídos nesses últimos anos.

Desse modo, compreendemos que a gestão democrática se articula à participação popular e social, considerando as diferentes vozes dos sujeitos atuantes em instituições educativas, em sistemas de ensino, na gestão pública educacional e representações públicas. Com esses excedentes de visão (BAKHTIN, 2011), submersos nas complexidades dessa implementação, os sujeitos problematizam e encaminham coletivamente a conquista da gestão democrática prevista nos marcos legais instituídos há 27 anos, como é o caso da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nesse mote, Oliveira (2013, p. 95) assinala:

O processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação.

Nesse contexto, o PNE, além de fortalecer, disciplina a gestão democrática definindo metas e estratégias específicas para alcançar tal objetivo e centrando políticas públicas de democratização tanto do ensino quanto da sociedade.

Numa perspectiva de participação na gestão pública, profissionais, movimentos sociais e sociedade civil são convocados a protagonizar o processo de democratização. Nesse aspecto, o art. 8º do PNE determina que, em um ano, sejam adequados os planos já aprovados e/ou criados com base em leis, enfatizando o dia 24 de junho de 2015 como limite para essa legalização nos estados, por meio dos Planos Estaduais de Educação (PEE), e em municípios, por meio dos Planos Municipais de Educação (PME). Institui ainda o art. 9º do PNE o prazo de dois anos para que os estados, Distrito Federal e municípios também aprovelem leis específicas para seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática nos respectivos âmbitos de atuação. Para que esse auditório social (BAKHTIN, 2006) consiga organizar-se, a meta 19 do PNE prevê

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (anos), para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública

à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...] (BRASIL, 2014, p. 14).

Dirigindo a discussão sobre a gestão democrática ao campo da EI, a estratégia 19.1 legitima o processo de gestão democrática no âmbito das instituições educacionais públicas, definindo a construção de legislação específica para a eleição e nomeação de diretor. Por essa razão, é importante integrar, nesse processo, discussões sobre a formação desse diretor eleito que precisa estar sensível às especificidades das crianças, dos profissionais, da comunidade, enfim da dinâmica da instituição de EI.

Nesse conjunto de desafios, a EI pode ampliar as possibilidades para vivificar a efetivação da gestão democrática nas instituições. Para além de atender a uma determinação e prazo legal, evidencia-se a oportunidade de interagir auditórios sociais distintos que articulam as demandas (nem sempre coincidentes) das crianças, das famílias, dos profissionais, dos sistemas públicos de ensino, da comunidade e da sociedade em geral. Nesse encaminhamento das ações, associa-se a discussão da avaliação como parte integrante do processo de gestão democrática.

Avaliação educacional

Ao focalizarmos os impactos do PNE para a EI, consideramos importante realçar que a avaliação se encontra interligada às outras temáticas já abordadas neste artigo, compondo um conjunto de questões polêmicas que precisam ser compreendidas numa perspectiva mais abrangente. Tomando-se como ponto de partida uma visão ampliada da avaliação no PNE, salientamos o que estabelece a Lei n.º 13.005/14, no artigo 11:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a *avaliação* da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014, p. 2, grifo nosso).

Essa determinação localiza a avaliação como uma forma de subsidiar e orientar a definição de políticas públicas, destaca sua interlocução com a questão da qualidade e ainda enfatiza a necessidade de colaboração entre os entes federados. Entendendo o pertencimento da EI à educação básica, acreditamos que tal determinação precisa contemplar a primeira etapa desse nível de ensino.

No entanto, ao analisarmos os incisos e parágrafos constitutivos desse artigo, terminologias como “indicadores de rendimento escolar”, “desempenho dos (as) estudantes”, “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” configuram certo distanciamento das concepções que defendemos na EI e nos remetem à realidade das outras etapas da educação básica. Essa assertiva, longe de provocar qualquer impressão excludente, impele-nos a demarcar a inserção da EI no âmbito de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998), como um campo em constituição, em meio a singularidades e conceituações próprias no desafio de sua integração com as demais etapas da educação básica.

Diante dessa perspectiva ampliada e das metas e estratégias que compõem os anexos do PNE, realçamos que, entre as 20 metas do documento, nenhuma focaliza diretamente a avaliação. No entanto, a força da avaliação nas estratégias é muito grande, visto que 14 (70%) metas apresentam no mínimo uma estratégia com previsão de ação avaliativa. Entre as 255 estratégias estabelecidas no documento analisado, localizamos 26 (10%) com foco na avaliação. Sendo assim, cabe problematizar os sentidos dessa força da avaliação nas estratégias e analisar mais cuidadosamente suas implicações na EI.

Como não é o propósito deste texto um estudo mais aprofundado das 26 estratégias e suas implicações na EI, propomo-nos, então, analisar a estratégia 1.6 referente à meta 1 do PNE. Essa estratégia é a única que se direciona simultaneamente à avaliação e à EI e estabelece a previsão de

[...] implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, *avaliação da educação infantil*, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de *qualidade*, a fim de *aferrir* a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de

acessibilidade, *entre outros indicadores relevantes* (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Ao observarmos a ação avaliativa direcionada para a infraestrutura, a gestão, o quadro de pessoal, entre outros aspectos, constatamos como a avaliação perpassa o PNE, sendo correlacionada a outras metas e estratégias. Além disso, um item que merece uma análise mais atenta é o que menciona *entre outros indicadores relevantes*. Nesse caso, cabe indagar quem define a relevância desses outros indicadores que direcionarão o processo avaliativo da EI e para quem eles são relevantes.

Num contexto de consolidação como primeira etapa da educação básica, essa é uma questão importante na qual precisamos concentrar as discussões e debates, explicitando nossos interesses e posicionamentos. É imprescindível atentarmos para esses *outros aspectos relevantes*, reafirmando que estes não incidam sobre as crianças, que elas não sejam avaliadas como forma de aferir a qualidade da EI, demarcando que a avaliação da EI seja baseada em indicadores que focalizem as condições do que lhes é oferecido no seu processo de desenvolvimento, de aprendizagem e de apropriação do conhecimento.

Desse modo, é inconcebível concordar que sejam realizados processos avaliativos em larga escala direcionados ao desempenho das crianças na EI como os que já são realizados nos ensinos fundamental, médio e superior. Esses processos avaliativos, mesmo já consolidados e em prática há mais de duas décadas, são ainda objeto de muitos estudos e controvérsias (FREITAS, 2012; SOUSA e LOPES, 2010) e se configuram como inapropriados à dinâmica de trabalho desenvolvida com as crianças nas instituições de EI.

Demarcando nosso posicionamento de que a avaliação da EI seja pautada nas condições ofertadas às crianças, faz-se necessário conhecer algumas possibilidades de efetivar essa ação avaliativa que fortaleça a implementação de uma sistemática de avaliação coerente com essa premissa. Nesse sentido, ressaltamos a publicação dos documentos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009c) e *Educação Infantil: Subsídios para uma sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012) como importante contribuição para os debates em torno da avaliação da EI, no propósito de revigorar nossa luta para que não ocorram na EI avaliações com

testes padronizados e em larga escala. Nesse sentido, o PNE constitui mais um espaço de implementação de avaliação que precisa estar implicado nas premissas pautadas para o campo da EI.

Considerações finais

Neste texto abordamos o PNE no contexto do fortalecimento do direito à educação na agenda nacional. Nas metas e estratégias definidas pelo PNE, focalizamos o campo da EI explorando as temáticas relativas à oferta, às políticas de formação e valorização do trabalho docente, à gestão democrática e aos processos de avaliação.

Essas temáticas, quando remetidas ao campo da EI e cotejadas com o PNE, integram um panorama ampliado que assinala desafios típicos desse campo, compondo uma miríade de demandas na institucionalidade da EI no sistema de ensino. Nesse quadro, as metas do PNE agregam fortalecimento à EI, ao evidenciarem indicadores explícitos ao seu desenvolvimento. Contudo, conforme assinalamos, as ações voltadas a atingir esses indicadores precisam considerar as premissas pautadas nesse campo, em especial, respeitando a especificidade da EI. Essa especificidade agrega um conjunto de demandas para consecução das metas do PNE, retratando a complexidade da institucionalidade da EI. Nas reapropriações possíveis do PNE (BALL, 1994), lembramos que a complexidade da EI se revigora nas lutas pelo seu fortalecimento, implicando conquistas rumo a novas conquistas na agenda pública nacional. Ao problematizarmos as condições da EI nos temas aqui focalizados, objetivamos movimentar a dialogia em torno dessa complexidade, convidando a novas interlocuções na luta comum pelos direitos das crianças pequenas à educação com o intuito de, ampliando esse direito, melhorar as condições de oferta da EI.

Notas

- 1 Refere-se à atuação política nos grupos das classes populares e trabalhadoras que se constituem em movimentos sociais, associações, ocupações, marchas, lutas comunitárias e outros (GADOTTI, 2014).
- 2 Refere-se a formas de atuação que controlam e fiscalizam o acompanhamento e a implementação das políticas públicas no exercício do diálogo com o governo e a sociedade civil (GADOTTI, 2014).

Referências

ARTES, A.; ROSEMBERG, F. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, M. C. S. (Coord.). *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012*. Relatório Síntese. Brasília, DF: Ministério da Educação; Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/const1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. *Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009a*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 1 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=> Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Rev. Bras. Educ.* [online], v. 17, n. 49, p. 81-105, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100005>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (Org.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, E. B; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *Conferência Nacional de Educação*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em: 05 set. 2014.

GATTI, B. A. et al. *A Atratividade da Carreira Docente no Brasil: relatório de pesquisa – versão preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2009.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

HENTZ, Paulo. O Plano Nacional de Educação e suas consequências nos Estados e nos Municípios. *Roteiro: Revista da Unoesc*, Joaçaba, Santa Catarina, Edição Especial, p. 131-144, 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/6357>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

LOVATTI, R. R. G. *Formação e docência na educação infantil do campo*. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: Unesco/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, A. O. Educação e Planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-100.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/40-artigos-rosemerg.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, S. M. Z. L.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: <www.adusp.org.br/index.php/.../127-revista-n-46-janeiro-de-2010>. Acesso em: 4 fev. 2014.

VIEIRA, L.; OLIVEIRA, D. A.; OLIVEIRA, T. G.; VICTORINO, T. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional referente à educação infantil*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2013. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/Sinopse_SurveyNacional_EducacaoInfantil_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

YAMIN, G.; MENEGAT, A. S. “Odeio andar de ônibus!”: o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (Org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em 18 mar. 2015 / Aprovado em 1º jun. 2015

Para referenciar este texto

CÔCO, V. et al. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. *EccoS*, São Paulo, n. 37, p. 77-92. maio/ago. 2015.