



AS RECOMENDAÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The European Union's recommendations for the quality of early childhood education

Maria Aparecida Antero CORREIA

Departamento de Educação

Universidade Federal de Rondônia

Rolim de Moura, Brasil

cidinha.antero@unir.br

<https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>

Mais informações da obra no final do artigo

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar as recomendações da União Europeia para a qualidade da *Early childhood education and care* (ECEC) – Educação e cuidado na primeira infância –, a partir de análise documental e revisão bibliográfica. A reflexão tem como base as cinco dimensões para a qualidade aprovadas pelo Conselho Europeu: acesso; pessoal; currículo; monitoramento e avaliação; e governança e financiamento. Também são apresentados dados educacionais dos países membros do bloco. Conclui-se que, apesar das diferenças estruturais dos sistemas de ensino dos países da União Europeia, as recomendações são importantes referências que podem impulsionar a implementação da educação com qualidade para a criança pequena e ajudar nas reflexões brasileiras sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da educação. Qualidade da Educação Infantil. Creche. Pré-escola. União Europeia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the European Union's recommendations for the quality of Early childhood education and care (ECEC) – Education and care in early childhood – based on document analysis and bibliographic review. The reflection is based on the five dimensions of quality approved by the European Council: access; personnel; curriculum; monitoring and evaluation; and governance and financing. Educational data from the bloc's member countries are also presented. It is concluded that, despite the structural differences in the education systems of European Union countries, the recommendations are important references that can boost the implementation of quality education for young children and help Brazilian reflections on the National Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Quality of education. Quality of early childhood education Daycare. Preschool. European Union's.

INTRODUÇÃO

O tema da qualidade está no centro das discussões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas em todos os âmbitos educacionais. Muitas vezes reduzida apenas aos resultados de avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em nível internacional e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em nível nacional, a qualidade – e seus diferentes conceitos – também pode, e deve, ser discutida de forma ampla e articulada, com princípios, critérios, parâmetros e indicadores. Para ilustrar essa afirmação, podem-se citar alguns conceitos sobre qualidade na Educação Infantil disseminados para o mundo nas últimas décadas.

Inicia-se com o conceito de Qualidade Negociada, que tem como uma de suas principais autoras a italiana Bondioli (2004). Ela apresenta indicadores de qualidade e a necessidade de reflexões a partir da natureza da qualidade, que elenca como sendo transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural, processual e transformadora.

Outro autor europeu, o espanhol Zabalza (1998), apresenta sua perspectiva de qualidade a partir de três dimensões: a qualidade vinculada a valores, a qualidade vinculada à efetividade e a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários. Ele agrupa a essas dimensões quatro vetores: a função de projeto, de produto e resultados, de processo ou função e do desenvolvimento organizacional.

Já o inglês Moss (2005, p. 24) pensa a qualidade a partir da definição de significados, considerando um debate democrático que reflete sobre as questões: “quem nós achamos que é a criança? Quais são as finalidades das instituições para a criança pequena? Como entendemos o mundo no qual vivemos hoje? O que queremos para nossas crianças, aqui, agora e no futuro?”.

Em trabalho anterior (Dahlberg; Moss; Pence, 2003), o autor, junto com outros pesquisadores, apresentava a instituição de Educação Infantil como fórum de debates e, portanto, passível de alteração a partir das reflexões contextuais com os agentes da comunidade escolar, as crianças, os profissionais, os pais. Para esses autores, o discurso da construção e definição de significados na primeira infância refere-se à “construção e ao aprofundamento do entendimento da instituição dedicada à primeira infância e a seus projetos, em particular o trabalho pedagógico - para construir significado a partir do que está acontecendo” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 143).

Uma atual e importante referência de definição de qualidade – que também pode ser utilizada na Educação Infantil – entende-a como social ou socialmente referenciada, com vistas à superação das desigualdades e que articula processo pedagógico, melhoria da aprendizagem dos alunos, condições de vida e formação dos professores. Além disso, pressupõe “uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania” (Dourado et al., 2016, p. 108).

A qualidade social abrange dimensões intra e extraescolares e, entre outros pontos, prevê enfoque na formação emancipatória, nas questões ambientais, no financiamento público para a educação pública de maneira adequada e estável, na superação das desigualdades educacionais e regionais, na inclusão das diversidades e no respeito a elas, na gestão democrática, na valorização dos profissionais da educação, na democratização do acesso e da permanência etc. (Brasil, 2023).

Uma síntese importante do conceito de escola de qualidade social, que reflete as questões levantadas nos parágrafos anteriores, é apresentada por Silva (2009, p. 223):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nas perspectivas apresentadas são articulados vários aspectos, portanto, um conceito de qualidade não pode apenas se restringir aos resultados de uma prova. São necessários princípios, parâmetros e indicadores que compõem e subsidiam as abordagens sobre o que seria uma educação de qualidade.

Para a Educação Infantil, entende-se, neste trabalho, que uma boa ideia de qualidade – aliada à perspectiva social – pode ser encontrada na abordagem italiana que busca a “melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação infantil Italiana: crianças, professores/as e famílias” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 8).

Não é novidade a influência que a Itália tem na elaboração das políticas de Educação Infantil brasileiras. Nesse contexto, é preciso considerar que as propostas europeias também tiveram influência sobre as discussões nacionais acerca de qualidade. O documento brasileiro de 1995 *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* tem como influência um documento

da União Europeia (UE) de 1991, *Quality in services for young children: a discussion paper* (Campos, 2013). Essa influência é fundamentada com um olhar para as propostas europeias, que historicamente apresentam alto padrão de qualidade. É o que afirma outro documento, os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)* (Brasil, 2006, p. 22): “as experiências consolidadas e reconhecidas por sua qualidade, como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia, inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada”.

No mesmo documento uma importante definição sobre qualidade é explicitada como um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; que depende do contexto; que baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; e que a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006).

Na Europa, assim como no Brasil, as discussões acerca da qualidade da Educação Infantil mobilizam pensadores de diferentes matizes sobre o tema, que pensam a qualidade e a repercussão que ela tem no desenvolvimento das crianças. Oliveira (2010) chama a atenção para as divergências sobre instrumentos de avaliação de qualidade com critérios mínimos de países desenvolvidos e as dificuldades de países menos desenvolvidos de cumprir com tais critérios. E, nesse sentido, a perspectiva de qualidade caminha em direção a uma formulação que considere critérios que se adaptem às realidades de diversos países, pois a história da Educação Infantil europeia é marcada por um caráter político a partir “[...] da classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre o processo de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e do poder público na educação de meninos e meninas até 6 anos” (Oliveira, 2010, p. 86).

A União Europeia ao longo das últimas décadas, consolidou-se como um centro indutor de políticas e vem se tornando um espaço para formulação de orientações e diretrizes que muitas vezes impulsionam as políticas internas de seus países-membros. Em relação à qualidade de atendimento, ela não apresenta instrumentos de avaliação estruturados com testes, medidas e escalas, mas uma perspectiva de orientações que pode se constituir um guia para os Estados-membros. Nesse quadro, existe um entendimento de que,

[...] em relação ao monitoramento do desenvolvimento da criança, a investigação apresentada na revisão da literatura feita pela OCDE [Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico] demonstra inequivocamente que a avaliação formal dos resultados da criança que visam definir a preparação para a escola – e com o objetivo de adiar ou impedir a transição do Jardim de Infância para a escola – tem impactos negativos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças (Comissão Europeia, 2014).

No entanto, mesmo que não sejam estabelecidos instrumentos de aferição, o “desenvolvimento de padrões e diretrizes de boa prática para várias formas de provisão de cuidados à primeira infância, que, embora não estruturados como medidas ou métodos de avaliação, na verdade, proporcionam definições de qualidade” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 134).

De outro lado, é preciso considerar que a busca por instituições de Educação Infantil de qualidade não reflete apenas as “boas intenções” da UE, mas também está relacionada à necessidade de resolução de um de seus graves problemas estruturais: a baixa taxa de natalidade, que incide na continuidade das políticas de segurança social, haja vista a falta de mão de obra para manter seu sistema (Correia, 2021).

Essa visão é reafirmada no *Pacto Europeu para a Igualdade de Gênero 2011-2020* (Conselho da União Europeia, 2011), que propõe aumentar a participação das mulheres no mercado de trabalho e contribuir para responder aos desafios demográficos. Uma das medidas para promover um melhor equilíbrio entre vida profissional e familiar para as mulheres e para os homens é melhorar a prestação de serviços adequados, acessíveis e de elevada qualidade para o acolhimento de crianças em idade pré-escolar, considerando a procura de serviços de acolhimento de crianças e em conformidade com os padrões nacionais de prestação desses serviços.

É possível considerar que existe uma preocupação do bloco com a Educação Infantil, diante da ausência de vagas e gratuidade de atendimento, que se constitui uma grande fragilidade dos sistemas de educação europeus, que – além de não garantirem o acesso, principalmente na faixa etária de zero a 3 anos – ainda cobram das famílias altas mensalidades, como no caso da Itália, onde a média que uma família paga para manter uma criança na creche gira em torno de € 300,00 (Correia, 2021).

A perspectiva de ampliar o acesso e a qualidade da Educação Infantil também é discutida no Parlamento Europeu, que orienta os países a melhorar a qualidade, aumentar o acesso, abordar a falta de infraestruturas de acolhimento de crianças que ofereçam serviços de qualidade e acessíveis a todos os níveis de rendimentos e ponderar sobre o acesso gratuito por parte de famílias que vivam em situação de pobreza e de exclusão social. Diante da diversidade de propostas em cada país, a UE considera como instituição de educação

[...] qualquer entidade regulamentada que disponibilize educação e acolhimento a crianças desde o nascimento até a idade obrigatória de entrada no ensino primário – independentemente do enquadramento, do financiamento, do horário de funcionamento ou dos conteúdos do programa – e inclui os centros de dia e o acolhimento diurno em ambiente familiar; a oferta privada e pública; a oferta pré-escolar e pré-primária (Conselho da União Europeia, 2019).

Ao monitorar os dados de atendimento no bloco, percebe-se grande diferença entre os países. Em janeiro de 2017, cerca de 31 milhões de crianças com idade inferior a 5 anos viviam na União Europeia, o que representa por volta de 6,1% da sua população total. A média da União Europeia – composta, em 2017, por 28 países – de crianças que frequentavam a creche, até 3 anos, era de 34,2%. A Dinamarca se destacava, porque apresentava o elevado percentual de 72%. No caso da pré-escola, em média, 95,4% das crianças a partir dos 4 anos de idade estavam matriculadas em instituições escolares (Comissione Europea/EACE/Eurydice, 2019). Para a elaboração desses dados, a União Europeia considera a oferta em diversos tipos de estruturas (com declarada intencionalidade educativa ou não), excluindo o atendimento domiciliar, que constitui parte significativa do atendimento na Europa.

Em quase metade dos países da União Europeia, o setor responsável pela faixa de zero a 3 anos não é o da educação, mas o de bem-estar social ou aqueles direcionados para a família. Existe grande disparidade no atendimento entre os países: enquanto Luxemburgo, Holanda, Bélgica, França e Suécia atendiam mais de 50% das crianças de zero a 3 anos, Estônia, Grécia, Itália, Chipre, Letônia, Lituânia, Croácia, Hungria, Áustria, Polônia e Romênia atendiam entre 20% e 30% (Correia, 2021; Correia e Pinto, 2021).

Em decorrência da diversidade de políticas e realidades históricas, os sistemas de educação podem garantir o acesso – que pode ser universal ou focalizado apenas em um grupo específico – a partir do reconhecimento do direito da criança à vaga, como uma obrigação legal financiada com recursos públicos. Alguns países têm a obrigatoriedade da frequência e as autoridades devem garantir número suficiente de vagas para todas as crianças de certa faixa etária (Correia, 2021).

Diante desse quadro, o bloco se reuniu e definiu em 2000 a Estratégia de Lisboa – também chamada de Declaração de Lisboa ou Agenda Lisboa –, com objetivos políticos comuns para a UE para os 10 anos seguintes, incluindo metas de atendimento para a *Early childhood education and care* (ECEC)¹. Em 2002, o Conselho Europeu se

¹ A ECEC – em português, “Educação e cuidado na primeira infância” – é usada na literatura internacional para especificar a educação de zero a 6 anos, que é “oferecida para crianças do nascimento até a instrução primária obrigatória abrangida por um quadro normativo nacional, que atende a uma série de regras e

reuniu em Barcelona e estabeleceu os percentuais explícitos de atendimento para a Educação Infantil – um primeiro parâmetro concreto a ser atingido pelos Estados-membros. A meta definida para a faixa de zero a 3 anos foi de 33% e para a faixa pré-escolar (3, 4 e 5 anos) foi de 90%. Em 2009, a meta da pré-escola foi alterada para 95% para ser atingida até 2020. Em 2021, o Conselho aumentou o percentual para 96% para o período de 2021-2030 (Comissão Europeia, 2021). No final de 2022, o Conselho da União Europeia (2022) aumentou o percentual de atendimento para crianças de até 3 anos para 45%.

O contexto europeu complexifica-se cada vez mais, assumindo novas identidades e novas culturas que criam um tecido social marcado pela diversidade e, consequentemente, pela necessidade de políticas diferenciadas. A partir das metas estabelecidas pela Agenda Lisboa, os países, respeitando sua autonomia, mobilizam esforços para seu cumprimento. A Itália, por exemplo, em seus documentos para a política de Educação Infantil, cita as deliberações do Conselho Europeu (Correia, 2021; Correia, 2024). Diferentemente de recomendações de outros blocos, como o Mercosul, a União Europeia por meio de sua Comissão e Conselhos exerce pressão sobre os países e gera expectativas para o cumprimento das metas estipuladas. Alguns exemplos são citados por Cardoso (2009): países como Bulgária, Grécia, Espanha, Itália, Chipre, Letônia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Romênia, Turquia e Islândia são cobrados sobre índices de abandono escolar.

Quando se olha para os países europeus, são perceptíveis diferenças nas estruturas, nos objetivos e nas práticas de trabalho com as crianças em idade pré-escolar – e não se debate se deve haver investimento, mas por que e para quem a educação deve ser oferecida com a qualidade necessária (Oliveira, 2010).

O estudo do contexto europeu pode ajudar a valorizar as conquistas no Brasil, haja vista que a nossa Educação Infantil – que já faz parte da área da educação há muitos anos – é direito das crianças desde o nascimento e, principalmente, é gratuita. São conquistas que precisam ser mantidas e que podem servir de exemplo para outros países, inclusive os europeus que ainda não avançaram nessas questões. No campo da qualidade, atualmente se debate a publicação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), momento propício para olhar para o que se discute no mundo sobre esse tema.

padrões mínimos e/ou sujeitos a procedimentos de credenciamento” (Commissione Europea, 2019, p. 34, tradução nossa). Para este trabalho utilizaremos a definição de Educação Infantil.

Assim, buscando compartilhar as formulações da UE, mas sem desconsiderar a vasta produção brasileira e internacional sobre o tema da qualidade da educação, este artigo tem como base a análise documental e bibliográfica e se organiza em quatro partes, incluindo esta introdução. A seleção dos documentos foi realizada em páginas da Internet dos órgãos da União Europeia como a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu, tendo como foco suas recomendações, diretrizes e decisões. Nesse percurso, buscou-se contemplar principalmente a Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade, que é o documento mais atual que define as questões relacionadas à qualidade da Educação Infantil na Europa. Também foram pesquisados documentos de alguns países membros da UE, com destaque para a Itália, considerando a influência que a abordagem que esse país tem nas discussões sobre Educação Infantil brasileiras. Além de referências bibliográficas brasileiras, também foram utilizadas referências em língua italiana.

Na segunda seção são discutidos os princípios que fundamentam a recomendação europeia para qualidade na Educação Infantil. Na terceira seção, são apresentados os indicadores e as ações da Recomendação a serem executadas pelos países-membros. E, ao final, algumas considerações.

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA

Antes de continuar discutindo a qualidade da Educação Infantil, faz-se necessário explicitar o funcionamento da União Europeia e seus mecanismos decisórios e de influência sobre os países-membros. Desde 1992 com o Tratado de Maastricht, foi instituída a atual forma de funcionamento do bloco com 28 países (O Reino Unido deixou o bloco no ano de 2020) e criado o **Parlamento Europeu**, de caráter legislativo com representantes eleitos por sufrágio universal em cada país e aprovados pelo Parlamento. O **Conselho Europeu** é formado pelos ministros dos Estados-membros – que se revezam na presidência – e pode tomar decisões para o bloco. A **Comissão Europeia** agrega políticos indicados pelos países, é um órgão propositivo responsável pela elaboração, proposição e acompanhamento da execução das deliberações adotadas; pelo gerenciamento do orçamento europeu; e pela garantia do cumprimento do direito comunitário. Ainda existe um Banco Central Europeu e um Tribunal de Justiça. Essa organização denota um funcionamento específico e atuante e uma regularidade

em sua existência. As tomadas de decisões consideram a tríade formada pelo Conselho, pelo Parlamento e pela Comissão (Medeiros; Campos, 2009).

A organização e a articulação das instituições da União Europeia criam marcos decisórios que se dividem em: **regulamentos**: atos de caráter obrigatório para todos os Estados-membros e que devem ser implementados de forma direta e integral; **diretivas**: mais flexíveis que os regulamentos. Os Estados-membros têm o objetivo de se adaptarem às novas regras, definindo por vontade própria os meios e as formas pelas quais elas serão aplicadas. São as mais utilizadas para regulamentar as mais variadas matérias do bloco; **decisões**: atos diretos e obrigatórios que os Estados-membros devem adotar, porém determinam-se quais países-membros precisam absorvê-las; e **recomendações**, que não estabelecem nenhum vínculo (Medeiros; Campos, 2009).

Desde a década de 1990, as discussões sobre qualidade na Educação Infantil vêm ganhando relevância com a publicação de vários documentos pela Comissão Europeia, o órgão executivo que elabora diversos estudos e documentos com políticas, programas e ações sobre variados temas, incluindo a educação. Destacam-se os seguintes: *The quality of services for children* (A qualidade dos serviços para as crianças) de 1991; *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia* (Quarenta objetivos de qualidade para os serviços para a infância) de 1998; e *Proposal for key principles of a Quality framework for early childhood education and care* (Proposta de princípios fundamentais de um quadro de Qualidade para a educação e cuidado na primeira infância), de 2014 (Bondioli; Moro; Branco, 2023).

A *Proposta de Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação e Cuidado na Primeira Infância* (Comissão Europeia, 2014) é um relatório do Grupo sobre Educação e Acolhimento na Primeira Infância – composto por pesquisadores de 25 países – e pode ser considerado como a base para as deliberações dos anos posteriores. No relatório do Grupo foram indicadas cinco dimensões para pensar em qualidade: acesso; pessoal; programa curricular; acompanhamento e avaliação; e governança e financiamento.

Como mencionado anteriormente, em qualquer discussão sobre qualidade da educação é necessário pontuar a polissemia dessa palavra que enseja diferentes perspectivas e abordagens. No caso do relatório citado, a qualidade também é vista como um conceito difícil de definir, considerando as perspectivas dos pesquisadores e dos profissionais, das famílias e das crianças. A partir dessas premissas foram estabelecidas algumas questões para parametrizar a elaboração do relatório, como

medidas que afetam a estrutura de oferta, a qualidade dos processos utilizados nos contextos educacionais e os resultados da oferta. Assim, na **qualidade estrutural** estão previstas questões de credenciamento, número de profissionais com formação e planejamento do currículo; e regulamentos ligados ao financiamento da oferta, à proporção do número de crianças para cada professor, à atenção às individualidades de cada criança e às estruturas físicas que devem assegurar as condições necessárias à saúde e à segurança das crianças. Na **qualidade dos processos**, devem ser observados o papel do brincar no currículo; as relações entre os responsáveis pela instituição, os cuidados e educação; o envolvimento das famílias no trabalho dos serviços de Educação Infantil e na prática pedagógica diária dos profissionais; as relações e interações entre os profissionais e as crianças e entre as crianças; e o nível de integração de cuidados e educação. E, por fim, na **qualidade de resultados**, consideram-se os benefícios para as crianças, as famílias, as comunidades e a sociedade. Quando relacionados com os resultados das crianças, esses benefícios incluem geralmente medidas de desenvolvimento emocional, moral, mental e físico das crianças; competências sociais das crianças e a sua preparação para continuar a aprender e para a vida adulta; a saúde das crianças e a sua preparação para a escola (Comissão Europeia, 2014).

Para além da determinação dessas três perspectivas de qualidade, também é apresentada, como fundamental para uma Educação Infantil de qualidade, a valorização da imagem clara e da voz da criança e da infância, que parte de uma concepção de criança como ativa e participante, propondo uma perspectiva holística da Educação Infantil que alie o cuidado e a educação, a participação das famílias e o atendimento de suas necessidades e um entendimento partilhado de qualidade (Comissão Europeia, 2014).

A partir dessas considerações, foram definidos dez princípios gerais de ação que se tornaram indicadores para os Estados-membros: 1) oferta disponível e acessível a todas as crianças e suas famílias; 2) oferta que incentive a participação, promova a inclusão social e acolha a diversidade; 3) profissionais qualificados cuja formação inicial e contínua lhes permita desempenhar as suas funções; 4) condições de apoio no trabalho, incluindo uma liderança profissional que crie oportunidades de observação, reflexão, planejamento, trabalho de equipe e cooperação com os pais; 5) um currículo baseado em finalidades pedagógicas, valores e abordagens, que possibilite às crianças desenvolver todo o seu potencial de forma holística; 6) um currículo que implique a colaboração dos profissionais com as crianças, com os colegas e com os pais e a reflexão

sobre a sua prática e que inclua o monitoramento e a avaliação que recolham informação relevante em nível local, regional e/ou nacional, para apoiar uma melhoria contínua da qualidade das políticas e das práticas; 7) monitoramento e avaliação que considerem o interesse da criança; 8) intervenientes no sistema de Educação Infantil que tenham um entendimento claro e partilhado do seu papel e das suas responsabilidades, saibam o que se espera deles e colaborem com as organizações envolvidas; 9) legislação, regulamentação e/ou financiamento que apoiem a evolução no sentido do direito universal à Educação Infantil com financiamento ou subsídios públicos; e 10) evolução conseguida e regularmente comunicada a todos os intervenientes (Comissão Europeia, 2014).

É possível perceber, na explicitação dos princípios do documento de 2014, uma ideia de Educação Infantil que considera para sua qualidade vários aspectos que devem estar interligados nas instituições educacionais.

No âmbito do Conselho Europeu, a *Recomendação de 22 de maio de 2019* (Conselho da União Europeia, 2019, p. 1), relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade, estabeleceu as diretrizes para o tema, tendo como base outro importante documento: o *Pilar Europeu dos Direitos Sociais*, que, por sua vez, tem como um de seus princípios a ideia de “que todas as crianças têm direito a serviços de educação e de acolhimento na primeira infância a preços comportáveis e de boa qualidade”. Nessa Recomendação, a União Europeia reconhece a falta de vagas para todas as crianças, as dificuldades para o acesso e a cobrança de altos preços como grandes obstáculos para a efetivação do direito à educação previsto em suas deliberações.

A Recomendação contempla sete pontos a serem considerados para os serviços de educação e acolhimento: 1) melhorar o acesso de alta qualidade; 2) trabalhar para assegurar que os serviços sejam acessíveis, a preços acessíveis e inclusivos; 3) apoiar a profissionalização dos trabalhadores da área, inclusive no nível de dirigentes; 4) reforçar o desenvolvimento dos programas curriculares na primeira infância, a fim de atender aos interesses das crianças, contribuir para o seu bem-estar e ir ao encontro das necessidades e potencialidades individuais de cada uma delas, incluindo crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social ou desfavorecidas; 5) promover o acompanhamento e a avaliação transparentes e coerentes aos níveis adequados, tendo em vista o desenvolvimento de políticas e a sua implementação; 6) procurar assegurar financiamento adequado e um enquadramento jurídico; e 7) apresentar, por meio dos quadros e instrumentos existentes, relatórios sobre as

experiências e os progressos registrados no que se refere ao acesso aos sistemas de educação e ao acolhimento na primeira infância e à sua qualidade (Conselho da União Europeia, 2019).

A partir desses objetivos, foram elaborados indicadores agregados a partir de cinco dimensões do relatório da Comissão Europeia de 2014, que serão detalhados na seção seguinte.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NA UNIÃO EUROPEIA

A estrutura proposta para a qualidade na União Europeia, além de considerar cinco dimensões, apresenta dois indicadores em cada dimensão e ações a serem desenvolvidas que dialogam com a realidade europeia na atualidade, incluindo a necessidade de um olhar diferenciado para os diversos grupos que compõem a população europeia. Os detalhes são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil

DIMENSÃO	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
Acesso	Oferta disponível e a preços acessíveis para todas as famílias e seus filhos. Uma oferta que incentiva a participação, reforça a inclusão social e acolhe a diversidade.	O acesso ao atendimento de todas as crianças a serviços de educação contribui para o seu desenvolvimento saudável e sucesso escolar, ajuda a reduzir as desigualdades sociais e reduz o desnível de competências entre crianças de diferentes origens socioeconómicas. O acesso equitativo é igualmente essencial para garantir que os pais, especialmente as mulheres, tenham flexibilidade para (re)integrar o mercado de trabalho.
Pessoal	Pessoal bem qualificado com formação inicial e contínua que lhe permita desempenhar o seu papel profissional. Condições de trabalho favoráveis, incluindo liderança profissional, que criem oportunidades de observação, reflexão, planejamento, trabalho em equipe e cooperação com os pais.	O pessoal é o fator que mais contribui para o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Por conseguinte, as condições de trabalho do pessoal e o desenvolvimento profissional são considerados componentes essenciais da qualidade.
	Um programa curricular baseado em objetivos, valores e	O currículo é uma ferramenta poderosa para melhorar o bem-

Curriculum	<p>abordagens pedagógicos que habilitem as crianças a realizar todo o seu potencial, tendo em conta o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico, e o seu bem-estar.</p> <p>Um programa curricular que exige que os profissionais colaborem com as crianças, os colegas e os pais, e que reflitam sobre as suas próprias práticas.</p>	<p>estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Um quadro pedagógico amplo define os princípios do apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças através de práticas educativas e de acolhimento que correspondem aos seus interesses, necessidades e potencialidades</p>
Acompanhamento e Avaliação	<p>Os processos de acompanhamento e avaliação geram informações ao nível local, regional e/ou nacional pertinente, com vista a apoiar melhorias contínuas na qualidade das políticas e práticas.</p> <p>Um acompanhamento e uma avaliação ao serviço do superior interesse da criança.</p>	<p>O acompanhamento e a avaliação garantem qualidade. Ao apontar os pontos fortes e fracos, os processos de acompanhamento e de avaliação podem ser importantes componentes da melhoria da qualidade dos sistemas de educação na primeira infância. Podem dar apoio às partes interessadas e aos decisores políticos na realização de iniciativas que respondam às necessidades das crianças, dos pais e das comunidades locais.</p>
Governança e Financiamento	<p>As partes interessadas têm uma compreensão clara e comum do seu papel e das suas responsabilidades e sabem que deverão colaborar com organizações parceiras.</p> <p>A legislação, a regulamentação e/ou o financiamento apoiam a progressão no sentido de um direito universal a uma educação e um acolhimento na primeira infância de elevada qualidade e a preços acessíveis, e os progressos são regularmente comunicados às partes interessadas pertinentes.</p>	<p>A governança e o financiamento são fundamentais para permitir que a oferta de educação e acolhimento na primeira infância desempenhe o seu papel no desenvolvimento pessoal e aprendizagem das crianças, na redução do desequilíbrio em termos de resultados de aprendizagem e na promoção da coesão social. A qualidade resulta de políticas públicas abrangentes e coerentes que articulem a educação e o acolhimento na primeira infância com outros serviços consagrados ao bem-estar das crianças e das suas famílias.</p>

Fonte: Conselho da União Europeia (2019).

É importante observar que os indicadores estabelecidos também apresentam ações necessárias para sua viabilização. No caso do **Acesso**, no indicador *um – Oferta disponível e a preços acessíveis para todas as famílias e seus filhos* –, os primeiros pontos a serem cumpridos são a instituição do direito legal e universal; a disponibilização de dados demográficos e de demanda por vagas que podem ajustar a capacidade de atendimento; os valores de mensalidades acessíveis principalmente para famílias de baixa renda; a flexibilidade dos horários de funcionamento e outras

modalidades, que podem permitir a participação, especialmente dos filhos de mães empregadas de famílias monoparentais e de grupos minoritários ou desfavorecidos; a oferta distribuída de forma equitativa entre zonas urbanas e rurais, bairros prósperos e pobres. No segundo indicador – *oferta que incentiva a participação, reforça a inclusão social e acolhe a diversidade* –, as ações devem incentivarativamente a participação dos pais, das famílias e dos cuidadores nos processos de tomada de decisão; a abertura às famílias – especialmente às famílias monoparentais e às famílias desfavorecidas, minoritárias ou migrantes –, que deve acontecer por meio de iniciativas direcionadas que permitam a essas famílias expressar as suas necessidades e aos serviços considerá-las, quando adaptam a oferta às exigências das comunidades locais; o recrutamento de pessoal oriundo de grupos marginalizados, migrantes ou minoritários; a criação de um ambiente acolhedor para as crianças, que valorize as suas línguas, cultura e contextos familiares; e o desenvolvimento profissional contínuo adequado também que prepare os profissionais para acolher e apoiar as crianças bilíngues.

Para a dimensão **Pessoal**, o primeiro indicador – *pessoal bem qualificado com formação inicial e contínua que lhe permita desempenhar o seu papel profissional* – deve observar o aumento dos níveis de qualificação, oferecendo um estatuto profissional atrativo, perspectivas de carreira flexíveis e vias alternativas para os auxiliares; criar uma equipe pedagógica constituída por profissionais altamente qualificados e titulares de uma qualificação profissional completa com especialização em educação na primeira infância, para além do pessoal auxiliar; elaborar programas de formação inicial mais avançados concebidos em colaboração com os profissionais do setor para proporcionar um bom equilíbrio entre teoria e prática; desenvolver programas de estudo que preparem o pessoal para trabalhar coletivamente e melhorar as competências reflexivas, com formação do pessoal para trabalhar com grupos linguística e culturalmente diversos, incluindo famílias minoritárias, migrantes e de baixos rendimentos; contratar profissionais preparados – que podem apoiar maisativamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – para acompanhar as necessidades de desenvolvimento, os interesses e o potencial das crianças em tenra idade e para detectar potenciais problemas de desenvolvimento e de aprendizagem; oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional regulares, personalizadas e contínuas que beneficiem todos os profissionais, incluindo o pessoal auxiliar; garantir formação que inclua o conhecimento dos sistemas de proteção das crianças e, de um modo mais geral, dos direitos da criança.

Sobre o segundo indicador da dimensão Pessoal – *condições de trabalho favoráveis, incluindo liderança profissional, que criem oportunidades de observação, reflexão, planejamento, trabalho em equipe e cooperação com os pais* –, os sistemas de educação devem proporcionar melhores condições de trabalho, incluindo níveis salariais mais adequados, que podem tornar o emprego na educação e acolhimento na primeira infância uma opção mais atrativa para pessoal mais qualificado à procura de verdadeiras carreiras; proporção adulto/criança pensada em função da idade e composição do grupo de crianças, uma vez que as crianças de mais tenra idade necessitam de mais atenção e cuidados; atribuição de tempo e espaço para práticas colegiadas e trabalho conjunto; e mentoria e supervisão a profissionais recém-contratados durante o período de integração.

No **Curriculum**, o primeiro indicador – *programa curricular baseado em objetivos, valores e abordagens pedagógicas que habilitem as crianças a realizar todo o seu potencial, tendo em conta o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico, e o seu bem-estar* – deve ter ações com abordagens pedagógicas centradas na criança, dar apoio às suas estratégias de aprendizagem e promover o seu desenvolvimento cognitivo e não cognitivo tirando partido, de forma mais sistemática, da aprendizagem pela experiência, dos jogos e das interações sociais. Uma segunda ação é um currículo explícito com definição de objetivos pedagógicos que permitam aos educadores ajustarem a sua abordagem às necessidades individuais das crianças e fornecer orientações para um ambiente de aprendizagem de elevada qualidade. Ainda estão previstas a disponibilização de livros e outros materiais impressos que possam contribuir para o desenvolvimento do letramento nas crianças; a promoção da diversidade, da igualdade e da sensibilidade linguística; e a integração dos migrantes e dos refugiados, podendo fomentar o desenvolvimento tanto da língua materna como da língua de escolarização.

No segundo indicador – *programa curricular que exige que os membros do pessoal colaborem com as crianças, os colegas e os pais, e que reflitam sobre as suas próprias práticas* – deve-se envolver mais os pais, as partes interessadas e os profissionais, bem como garantir uma resposta mais adequada às necessidades, interesses e potencialidades das crianças; definir funções e processos que permitam ao pessoal colaborar regularmente com os pais e com colegas de outros serviços de apoio a crianças (inclusive dos setores da saúde, dos cuidados sociais e da educação); fornecer orientações para que o pessoal do setor da educação e do acolhimento na

primeira infância estabeleça contatos com o pessoal das escolas no momento da transição das crianças para os estabelecimentos de ensino primário e/ou pré-primário.

Em todos os sistemas de educação é necessário que existam **Avaliação e Monitoramento** para garantir a execução de ações planejadas. No indicador um dessa dimensão – *processos de acompanhamento e avaliação geram informações ao nível local, regional e/ou nacional pertinente, com vista a apoiar melhorias contínuas na qualidade das políticas e práticas* – as ações propostas devem ter informações transparentes sobre o serviço e o pessoal ou sobre a aplicação dos programas curriculares ao nível adequado (nacional, regional e local); retornos de informações regulares sobre políticas; identificação das necessidades de aprendizagem do pessoal e decisões acertadas acerca da melhor forma de aumentar a qualidade dos serviços e reforçar o desenvolvimento profissional. No segundo indicador – *acompanhamento e uma avaliação ao serviço do superior interesse da criança* – são importantes políticas sólidas de proteção e/ou salvaguarda das crianças, a fim de ajudar a proteger as crianças de todas as formas de violência. As políticas eficazes de proteção da criança abrangem quatro grandes áreas: (1) definição de políticas; (2) pessoas; (3) procedimentos; e (4) responsabilização. Também se deve promover a participação ativa de todas as partes interessadas e a cooperação entre elas; a combinação de métodos de acompanhamento (por exemplo, a observação, a documentação, a avaliação descritiva da aprendizagem das crianças); os instrumentos de acompanhamento e os procedimentos de avaliação participativa para permitir que as crianças sejam ouvidas e partilhem de forma explícita as suas experiências de aprendizagem e de socialização nas estruturas educativas.

Em **Governança e Financiamento**, o indicador um – *As partes interessadas têm uma compreensão clara e comum do seu papel e das suas responsabilidades e sabem que deverão colaborar com organizações parceiras* – prevê colaboração estreita entre todos os serviços que trabalham para as crianças, incluindo os serviços sociais e de saúde, as escolas e as partes interessadas em nível local; um quadro político coerente capaz de promover, de forma proativa, a colaboração e o investimento a longo prazo nas comunidades locais; a integração ou coordenação dos serviços responsáveis pelas diferentes regulamentações sobre a educação e o acolhimento na primeira infância. Já em *legislação, a regulamentação e/ou o financiamento apoiam a progressão no sentido de um direito universal a uma educação e um acolhimento na primeira infância de elevada qualidade e a preços acessíveis, e os progressos são regularmente comunicados às partes interessadas pertinentes*, devem ser observadas a criação

progressiva de um direito legal universal; a avaliação sobre se os serviços de educação e acolhimento na primeira infância baseados no mercado geram uma desigualdade de acesso ou uma diminuição da qualidade para as crianças desfavorecidas – e, se necessário, o planejamento de medidas corretivas –; e a articulação estreita com as políticas laborais, de saúde e sociais, ação que seria claramente importante, pois pode promover uma redistribuição mais eficiente dos recursos, reservando verbas suplementares para grupos e bairros desfavorecidos.

Em que pesem as diretrizes terem se consolidado como uma referência para pensar qualidade nos países que participam da UE, os desafios colocados são muitos diante de grandes problemas vividos pelo bloco. A pesquisadora Lazzari (2016, p. 7, tradução própria), da Universidade de Bologna, já chamava a atenção para a problematização relacionada à implementação desses marcos sobre qualidade da Educação Infantil na Europa:

Como promover a generalização de serviços de qualidade elevada e ao mesmo tempo garantir sua sustentabilidade em tempos de crise econômica? Como melhorar o acesso aos serviços, de tal modo a garantir uma oferta educativa de qualidade às crianças e às famílias que, vivendo em condições de marginalização social ou em contextos caracterizados pela pobreza e privações, tendem hoje a ser mais excluídas? Como reorientar a ação educativa dos serviços colocando no centro as necessidades das crianças, partindo do pressuposto de que os contextos dos quais elas provêm são sempre mais frequentemente caracterizados pelo pluralismo linguístico e cultural? Como favorecer uma real participação das famílias na gestão dos serviços para a infância, considerando o fato de que elas podem ter expectativas também muito heterogêneas em relação às práticas educativas e de cuidados das crianças pequenas? Como apoiar a profissionalidade dos professores, que nas suas relações cotidianas com as crianças e as famílias são chamados a confrontar-se com essa complexidade crescente? Enfim, como dar um novo impulso a um planejamento pedagógico inclusivo que alargue o olhar para além da realidade do atendimento individual, atribuindo um papel ativo a crianças e famílias nos processos de renovação social das comunidades em que vivem?

As contribuições da autora alertam para o fato de que os documentos são orientações, que muitas vezes encontram pela frente fortes muros que impedem avanços no campo da educação e das políticas sociais em geral. Portanto, após a conquista de documentos que fundamentam uma perspectiva de implementação de educação de qualidade, é imprescindível seu acompanhamento e verificação *in loco*, para confirmar ou não que os sujeitos de direitos também estejam sendo sujeitos de políticas.

Em uma União Europeia gestada com sonhos de integração e valorização de um certo estilo de vida baseado em um Estado de bem-estar social, a retomada de políticas de austeridade e a ascensão de movimentos anti-União Europeia, e muitas vezes de conotação neofascista, acendem o farol da preocupação com a vida que as crianças têm

atualmente na Europa – pois, como alerta Qvortrup (2010, p. 785), “as decisões tomadas nos ministérios das finanças, da habitação, dos transportes, do planejamento urbano e em outros ministérios mais amplos têm um impacto muito maior na infância do que as de um órgão exclusivo para as crianças”. O autor lembra que, em

Estados de bem-estar tão reputados como a Suécia e a Finlândia no início dos anos 1990, as despesas públicas com crianças e programas relacionados à criança foram cortadas de forma desproporcional. Como já sabíamos, e se confirmou, as crianças não reivindicam recursos sociais, mesmo porque sua força e seu poder de negociação são irrelevantes (Qvortrup, 2010, p. 790).

Assim, não basta apenas acompanhar as políticas para a infância. Faz-se necessário também observar os destinos da geopolítica europeia e qual projeto de Europa sairá vencedor em um contexto de disputas e crises. Nesse sentido, é interessante olhar para a Educação Infantil brasileira e observar sua trajetória de avanços e retrocessos e, mais especificamente, como alertam Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 117), a realidade vivida por crianças e adultos nas creches e nas pré-escolas brasileiras, em que

[...] velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

Essa perspectiva é importante em um momento em que uma nova normativa entrou em vigor na regulamentação da Educação Infantil brasileira. Mesmo fora do âmbito da União Europeia, o Brasil em suas discussões sobre qualidade da Educação Infantil se inspirou nas perspectivas de experiências europeias de Educação Infantil. O País segue a mesma tendência ao criar as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), que apresentam cinco dimensões: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação da Educação Infantil; e infraestrutura, edificações e materiais. No entanto, um primeiro olhar mostra que o documento está mais avançado ao incorporar a perspectiva da gestão democrática, fator imprescindível para uma proposta educacional de qualidade.

Nesse aspecto é importante destacar que o documento brasileiro também apresenta premissas gerais e indicadores que devem ser garantidos pelos sistemas de ensino: a) o acesso e a permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional; b) as condições de infraestrutura física e pedagógica adequadas ao público atendido e

necessárias à realização das práticas do cuidar e educar; c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças; d) processos de desenvolvimento profissional permanente e condições de trabalho adequadas para equipes gestoras, docentes e educadores que atuam no suporte à ação pedagógica; e) gestão democrática e participativa que assegurem processos decisórios responsivos às necessidades das comunidades educativas; e f) acompanhamento permanente das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e crianças orientadas pelos marcos definidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2024a).

Assim como as diretrizes europeias, que focam em um núcleo comum a ser implementado pelos países-membros com espaços para adaptações locais, as diretrizes brasileiras impõem a sua implementação, considerando tratar-se de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

Em que pese a obrigatoriedade, é preciso considerar as desigualdades sociais existentes tanto na Europa – entre os países – como no Brasil entre estados e municípios; e assumir uma visão diferenciada sobre os grupos sociais que compõem a população brasileira. Como bem afirma Rosemberg (2015, p. 163), pesquisadora histórica da Educação Infantil, ela “ainda é um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando superar um passado antidemocrático”.

Nesse contexto, a inclusão de todas as crianças nas políticas educacionais é fundamental para garantir uma educação democrática. No entanto, na efetivação da política, as desigualdades estruturais da sociedade brasileira se mantêm, pois, conforme Rosemberg (2012, p. 15),

[...] os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira.

Para uma Educação Infantil com qualidade sair do papel é necessário não apenas compromisso e empenho, mas também investimentos e elevação das crianças e das infâncias às categorias sociais prioritárias. Uma política rica para um grupo social rico, participativo e construtor de cultura, que não esteja restrito apenas ao papel, mas que também seja visível e ativo nas práticas pedagógicas e na formulação e implementação de políticas públicas.

Nesse sentido, como bem alerta Arretche (2001), é necessário fazer avaliações menos ingênuas no campo das políticas públicas, pois existe uma grande distância entre

o que está legislado e o mundo real, além de os sistemas de educação apresentarem grande discricionariedade na interpretação das normativas, na definição das quantidades e qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Portanto, os parâmetros, critérios, indicadores e a operacionalização das diretrizes publicadas pelo governo brasileiro devem ser feitos em diálogo, mas também articulada com outras políticas setoriais, além da necessidade de redefinição e ampliação da quantidade de recursos que deve ser aportada para que de fato, seja possível transformar a Educação Infantil brasileira a partir de um referencial qualitativo e inclusivo. Para sair da ideia de qualidade mínima para a qualidade necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A União Europeia define diretrizes e recomendações normativas que orientam o desenvolvimento das políticas de educação para a primeira infância em seus países-membros e que podem impulsionar os governos a se alinhar às diretrizes europeias e atuar para ampliar o investimento nessa etapa da educação.

Ao apresentar a Recomendação da União Europeia para a Educação Infantil, foi possível perceber que sua estrutura vem sendo discutida há alguns anos e incorpora premissas importantes para definir um atendimento de boa qualidade. Mesmo que a palavra “qualidade” e, consequentemente, a qualidade da educação ensejam diversas discussões, os aspectos apresentados pela Recomendação integram uma abordagem que pensa a Educação Infantil a partir da necessidade das crianças e das famílias, em suas mais diferentes organizações e perspectivas étnicas, culturais e religiosas.

Mesmo com diversas dificuldades, ao mesmo tempo que aprendemos com além-mar, exportamos nossas perspectivas e nossas experiências como resultado de um olhar tipicamente brasileiro para nossa realidade e para nossos objetivos em garantir uma Educação Infantil centrada na criança e que a respeite como sujeito de direitos e de políticas.

Nesse contexto, as questões de equidade presentes no referencial europeu – e no novo documento brasileiro, como uma orientação – como um princípio ético e valor a ser compartilhado junto com a justiça, a igualdade de gênero e o respeito pela diversidade (Conselho da União Europeia, 2019) são fundamentais para uma distribuição diferenciada de recursos para corrigir desigualdades sociais, raciais, de gênero e regionais, que afetam as pessoas com deficiência e outras, e para reconhecer

a diversidade sociocultural, étnica, de gênero, linguística, regional e outras (Brasil, 2024b).

A busca por parâmetros de enfrentamento dos desafios para as políticas para a primeira infância em experiências internacionais pode contribuir para iniciativas inovadoras, inclusive no campo da qualidade da educação, não para desmontar o que já existe, que como já mencionado é único no mundo, mas para melhorar a qualidade daquilo que já existe (Campos, 2020). Portanto, um ponto positivo para as novas diretrizes brasileiras é sua atualização, que pode representar a continuidade na política de Educação Infantil com vistas a garantir a qualidade.

Mesmo que este trabalho não se proponha a comparar a proposta brasileira com a proposta em análise, é inevitável chamar a atenção para nossos avanços na Educação Infantil, que já há décadas faz parte da educação, é direito das crianças e dever do Estado e gratuita; ou, como relata Didonet (2020, p. 19), é possível caminhar com outros países e, no nosso caso, com um bloco de países, “levando numa das mãos os problemas que nos afligem” e na outra “o avanço conceitual, político, legal e prático que aqui se conquistou”.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 13-33.

BONDIOLI, Anna; MORO, Catarina; BRANCO, Jordanna Castelo. Apresentação: sobre o debate acerca da qualidade e da avaliação em Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-11, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024** – Documento referência. Brasília: MEC/FNE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 40, 22 out. 2024a.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293> Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília: MEC/SEB, 2024b.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Posfácio. In: BHERING, Eliana et al. (org). **Educação Infantil**: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2020. p. 355-366.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 88-128, jan./abr. 2006.

CARDOSO, Clementina Marques. Governar o Estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Europeia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 819-843, out. 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância**. 2014. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf Acesso em: 8 dez. 2024.

COMMISSIONE EUROPEA. **Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa Rapporto Eurydice. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe** - 2019 edition. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. Disponível em: <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/cifre-chiave-sulleducazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-europa-edizione-2019/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COMISSÃO EUROPEIA. Educação e formação. **Educação e acolhimento na primeira infância**. 2021. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/early-childhood-education-and-care>. Acesso em: 22 maio 2021.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Pacto Europeu para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2011-2020). **Jornal Oficial da União Europeia**. 2011. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0525%2801%29&from=PT>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade. **Jornal Oficial da União Europeia**. 2019. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-pt>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Ministros da UE adotam recomendações sobre acolhimento na primeira infância e cuidados de longa duração**. 2022. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2022/12/08/eu->

ministers-adopt-recommendations-on-early-childhood-and-long-term-care/. Acesso em: 21 dez. 2024.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **A educação da criança pequena na região da Emilia-Romagna na Itália:** um estudo sobre organização, gestão e financiamento. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CORREIA, Maria Aparecida A.; PINTO, José Marcelino Rezende. Creches e pré-escolas nos sistemas nacionais de educação da União Europeia. IX Encontro Fineduca, 2021, on-line. **Anais** [...]. Associação nacional de pesquisa em financiamento da educação, 2021, p. 24-28.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. As linhas pedagógicas no sistema integrado de 0 a 6 anos e a continuidade do percurso educativo: novas experiências italianas. **Zero-a-seis**, vol. 26, nº. 49, Jan./Jun., 2024, págs. 45-67.

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

DIDONET, Vital. Prefácio. In: BHERING, Eliana et al. (org). **Educação Infantil:** políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida; AZEVEDO, Janete Maria Lins. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR Márcia Angela da S. (org). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe: CCS, 2016. p. 99-146.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 7-14

LAZZARI, Arianna. I servizi per l'infanzia oltre la crisi: un impegno politico e pedagogico. In: LAZZARI, Arianna (org). **Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia:** proposta di principi chiave. Bergamo: Zeroseiup, 2016. p. 5-16.

MEDEIROS, Marcelo de Almeida; CAMPOS, Cinthia Regina. União Europeia, reformas institucionais e déficit democrático: uma análise a partir do mecanismo de co-decisão. **Revista Brasileira de Política Internacional**, n. 52, v. 1, p. 29-52, 2009.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 17-25.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida. S.(org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 12-46.

ROSEMBERG, Fulvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia. G (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p. 163-184.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

AS RECOMENDAÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The European Union's recommendations for the quality of early childhood education

Maria Aparecida Antero Correia

Doutora em Educação

Universidade Federal de Rondônia

Departamento de Educação

Rolim de Moura, Brasil

cidinha.antero@unir.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida 25 de Agosto, 4366, Apartamento 102, Centro, Rolim de Moura, Rondônia, CEP 76940-000

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. A. A. Correia

Coleta de dados: M. A. A. Correia

Análise de dados: M. A. A. Correia

Discussão dos resultados: M. A. A. Correia

Revisão e aprovação: M. A. A. Correia

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 26-11-2024 – Aprovado em: 04-07-2025