

# **EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Elisandra Girardelli Godoi<sup>1</sup>

Centro Universitário Padre Anchieta

## **RESUMO**

O presente artigo aborda o tema qualidade na primeira infância, como parâmetro a ser percorrido pelas políticas públicas, bem como, pelas instituições que cuidam e educam as crianças pequenas. Parte-se do pressuposto que as crianças pequenas são sujeitos de direitos e a educação infantil constitui-se como direito da criança e um dever do Estado e da Família, reconhecido na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A discussão sobre o tema aponta a análise de três aspectos centrais na organização do trabalho pedagógico: as concepções de infância implícitas nas práticas educativas, o projeto político pedagógico como elemento construído de forma coletiva e negociada e a avaliação institucional como ferramenta de análise e formação das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas.

Palavras-chave: educação infantil; avaliação institucional; projeto político pedagógico; qualidade.

## **CHILD EDUCATION: DIRECTIVES FOR A QUALITY EDUCATION IN THE FIRST STAGE OF THE CHILDHOOD (FROM 0 TO 6 YEAR OLD)**

### **ABSTRACT**

This paper brings forth the issue of the quality of the first stage education, as basis for public policies as well as for the organizations that are responsible for educating and taking heed of small children.

The basic assumption is that small children have rights and the child education is one of the state as well as of family obligations, granted by the Brazilian magna Charta of 1988 as well as by the LDB of 1996.

---

<sup>1</sup> Doutora na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela FE/Unicamp, Diretora Educacional na Rede Municipal de Campinas e Docente do Centro Universitário Padre Anchieta/Jundiaí. e-mail: elisandragodoi@hotmail.com

The discussion analyses the three main topics of the educational procedures: how the educators face childhood during educational practices; how the educational project as part of the political environment is elaborated in a democratic and collective way; and the institutional evaluation as analysis tool and training methods for child education professionals.

Keywords: child education; institutional evaluation; educational and political project; quality.

## **1. INTRODUÇÃO**

No Brasil, a partir do final do século XIX, a educação das crianças pequenas deixou de ser uma questão pertinente apenas ao domínio familiar, passando a ser alvo, ainda que de forma incipiente, da atenção do poder público, como o demonstra, na época mencionada, a criação dos primeiros espaços educativos para crianças de zero a seis anos. Apesar da preocupação com a infância ter uma história de mais de cem anos, a expansão da oferta de vagas e o reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas é recente. Foi somente nas últimas décadas do final do século XX que houve um aumento significativo destes espaços, em razão de vários fatores, tais como: modificações nas relações de gênero e na concepção de infância, além do estabelecimento da prerrogativa da educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

As modificações nas relações de gênero dizem respeito à liberação da mulher, ou seja, sua inserção e participação no mercado de trabalho. Com este novo papel da mulher na sociedade, a família terminou por compartilhar a educação de seus filhos. Assim, “a história da creche liga-se a modificações no papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos.” (OLIVEIRA, 1987, p. 2).

Nesse contexto, Kuhlmann Jr. (1991) nos mostra que inicialmente as creches foram criadas para atender aos interesses das mães, já que estas necessitavam dividir a tarefa da educação de seus filhos com outras instituições, em função da sua inserção no

mercado de trabalho. Portanto, a conquista destes estabelecimentos partiu de manifestações e reivindicações por parte dos movimentos sociais e do movimento feminista.

Faria (2005), ao se referir a este momento de luta, demonstra que a creche foi uma conquista para as mulheres que desejavam, além da maternidade, o direito de viverem outras experiências. Nas palavras destas mulheres, a creche era vista como um local que favoreceria a concretização destes desejos: “é a creche que vai me garantir o direito de ser mãe, trabalhar, estudar e namorar” (p. 132). Se para a mulher a creche representava estas possibilidades, para a criança era um local que promovia o convívio das diferenças, tanto em relação a seus pares quanto em relação aos adultos.

Somada às mudanças nas relações e nos papéis assumidos por homens e mulheres, a creche passou a ser vista como um lugar que poderia proporcionar à criança experiências diversas e significativas para o seu crescimento.

Uma movimentação importante em torno da pequena infância, de suas necessidades educativas e de suas competências, pode também ser observada nesta segunda metade do século XX, que justificaria mesmo por parte de famílias, cujas mães não trabalhavam fora, a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do filho [...]. (ROSEMBERG, 1995, p. 170).

A despeito de estes fatores terem representado importante impulso na expansão das creches e pré-escolas, verifica-se que, somente nas últimas décadas do final do século XX, a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito das crianças pequenas. Este direito foi consolidado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. De acordo com Arroyo (1995, p.19), “a infância cresceu como sujeito de direitos”.

As crianças brasileiras tiveram, em tese, o direito à educação garantido pelo Estado. No inciso IV do artigo 208 da Constituição brasileira afirma-se: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1988, p. 38).

Posteriormente, em 1996, com a promulgação da nova LDB, a educação infantil, compreendida como o atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas ( de 4 a 6 anos de idade), passou a ser reconhecida como a primeira etapa da

Educação Básica. O artigo 29 a regulamenta:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Apesar deste avanço na legislação, na prática a concretização destes direitos ainda não está garantida para todas as crianças, como diz Arelaro (2005, p. 24):

[...] apesar de hoje a educação de 0 a 6 anos ser considerada “direito da criança”, existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece - diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária. E essa organização é atípica quando se compara, historicamente, a proposta brasileira com a de outros países no mundo, em particular os do Ocidente.

Esta situação é consequência da falta de políticas públicas direcionadas às crianças pequenas. A mesma autora acrescenta:

É verdade que a própria Constituição Federal, ao afirmar o direito das crianças pequenas à educação, não previu, de forma objetiva, com quais recursos (nem quem os promoveria) iria ser viabilizada tão digna expansão de atendimento. Tampouco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96) o fez. (ARELARO, 2005, p. 40).

Nesta mesma direção, Barbosa (2000, p. 6-7) ao discutir em sua tese de doutorado a rotina como categoria pedagógica na educação infantil, aponta para a conquista legal desta área, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de investimentos nesta etapa da educação. Em suas palavras:

Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei, e que a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos

investimentos das verbas públicas. Poderíamos citar, por exemplo, a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional para a Educação e também as políticas de formação docente que, apesar de afirmarem visar ao educador infantil, enfatizam a formação do educador do ensino fundamental.

Este impasse tem sido colocado na agenda de discussão do governo, ou seja, a questão do financiamento da educação infantil. Quem pagará a conta? Qual será o recurso destinado à educação das crianças de zero a seis anos?

São questões que estão sendo debatidas e que culminaram, entre outras medidas, na aprovação do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). Este Fundo contempla a educação infantil e o ensino médio, além do ensino fundamental e obrigatório de nove anos, com o ingresso da criança de seis anos na escola; semelhante diretriz deveria ser concretizada, gradativamente, a partir de 2006. Pensamos que esta política exigirá um amplo debate em torno das práticas educativas para as crianças de seis anos, da formação de professores, das concepções de infância e da educação das crianças de zero a dez anos, isto é, a elaboração de novos referenciais que orientem o trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo em que consideramos o reconhecimento da Educação Infantil na LDB (1996) e em outros documentos oficiais como uma conquista, não podemos perder de vista que a educação das crianças pequenas foi configurada como complementar à educação da família e uma opção da mesma; um direito da criança que não se constitui como um momento obrigatório e como um pré-requisito para o seu ingresso à escola. Também não significa que o fato de a educação infantil fazer parte da educação básica deverá antecipar o modelo escolar das séries subseqüentes. Compartilhando as palavras de Faria (2005, p. 137): “educação infantil não é ensino infantil”.

Partimos da premissa de que a creche é um espaço educativo não-escolar, de construção das culturas infantis. Um espaço que deve ser diferente da escola porque não se destina ao aluno já inserido em um sistema educacional com um currículo, em certa medida, já pré-estabelecido, e, sim, à criança pequena. Deste modo, não se poderia trabalhar o conhecimento de maneira fragmentada através da aula, mas privilegiar o corpo e a mente de modo indissociável, assim como as diferentes linguagens do mundo

infantil. Diferente da casa, porque a criança convive num espaço coletivo e com adultos que são profissionais da educação, diferentes de seus parentes e familiares, além de vivenciar experiências que não seriam possíveis no âmbito privado. Diferente do hospital, porque a produção infantil é construída com diversos elementos: água, areia, argila, tinta, enfim, a “sujeira” está presente.

A creche é um espaço de convivência, de brincar, de criar, de “curtir” a infância. “Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica”. (KUHLMANN JR., 1999, p. 57). Espaço este que deve ter outros parâmetros e outra ordem, devendo construir a autonomia, a coletividade, a solidariedade, a inclusão, a cidadania, enfim, que tenha um projeto educativo com esses princípios.

## **2. DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tendo como referência um projeto transformador de sociedade e de educação, a partir de uma dimensão formativa, devemos olhar a(s) infância(s) considerando suas especificidades para reorganizarmos os espaços e os tempos dos espaços educativos, de maneira que sejam coerentes com esse momento da vida.

Para esta reorganização, teremos que nos perguntar: qual é a lógica da infância?

Freire (1993, p.115), ao discutir a forma como a escola trabalha, faz uma crítica no sentido de que esta instituição se dirige a crianças ideais e não reais, priorizando um modelo abstrato de infância. Nesta direção, o autor realiza alguns questionamentos:

Que criança pode ser somente polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a essa criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita...?

Estas interrogações revelam a necessidade de quebrarmos as imagens/as representações românticas sobre as crianças e sobre a infância e, a partir da infância real, definirmos como se darão as experiências das crianças pequenas nos espaços

educativos.

Partindo das necessidades e curiosidades das crianças reais, Faria (1999, p. 70) apresenta uma outra “ordem” de trabalho, quando sinaliza que a educação das crianças pequenas deve se contrapor à “ordem” da normalidade:

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações).

Nesta mesma direção, Bondioli (2003, p. 94), ao discutir a participação da criança como protagonista, defende a seguinte proposta para a educação infantil:

[...] Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto.

Há uma proposta organizada pelo MEC (BRASIL, 1995), sobre os direitos das crianças em creches e pré-escolas, que pode servir como ponto de partida em nossa reflexão, pois nela se presume a criança como protagonista da educação. O documento, publicado há mais de 10 anos, aborda a educação infantil como um direito da criança e a coloca como um sujeito que deve ser respeitado. As diretrizes apresentadas na proposta são significativas para assegurarmos às crianças uma educação de qualidade.

Acreditando na necessidade de estabelecermos parâmetros para pensarmos a educação das crianças pequenas em espaços coletivos, resgatamos esta proposta do MEC (BRASIL, 1995, p. 11) como uma possibilidade para essa construção. Nela destacam-se os seguintes direitos que devem ser garantidos às crianças:

- 1 Nossas crianças têm direito à brincadeira
- 2 Nossas crianças têm direito à atenção individual
- 3 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e

estimulante

- 4 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- 5 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- 6 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- 7 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- 8 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- 9 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- 10 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- 11 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- 12 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Esta proposta pode ser um referencial para discutirmos a política educacional e as práticas para a infância.

Pensamos que um bom início seria a ampliação dos critérios definidos neste documento, uma vez revistos e transformados de acordo com as necessidades e os interesses de cada comunidade e de cada espaço educativo. A qualidade da educação tem que ser negociada (Bondioli, 2004) e definida com todos os atores que participam da trajetória educativa das crianças. Sendo assim, as famílias necessariamente deveriam ser incluídas neste processo de discussão.

Ademais, estes critérios poderiam ser considerados como referências na construção do Projeto Político Pedagógico da creche, os quais, além de terem sido discutidos e indicados neste documento, servirão como indicadores para que sejam definidas propostas e ações concretas.

### **3. A AVALIAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARÂMETROS DE QUALIDADE NA CRECHE**

O projeto político pedagógico da creche se constitui como um referencial de

qualidade da educação. Esta indicação é feita por Bondioli (2004), ao discutir a experiência das creches da região da Emilia-Romagna, na Itália, quando registra que este documento pode ser um elemento essencial para se garantir a qualidade no cuidado e a educação para a primeiríssima infância, já que se caracterizaria como uma construção coletiva e negociada. Ainda, a autora propõe a elaboração de critérios de avaliação como forma de acompanhamento e verificação do andamento e dos resultados do trabalho pedagógico.

Bondioli (2004), ao abordar a questão da qualidade, define indicadores que a qualificam. A qualidade é: transacional (não tem um parâmetro pré-estabelecido, é uma transação, um debate entre todos os atores sociais envolvidos com a construção da infância), participativa (tem uma natureza democrática), auto-reflexiva (reflexão sobre a prática), contextual e plural (construída a partir das diferenças locais), processual (está sempre em construção) e transformadora (a negociação e as outras características promovem a troca de saberes e possibilidades de mudanças).

Gostaríamos de destacar a natureza auto-reflexiva da qualidade. Tomando como referência a avaliação, consideramos que este mecanismo deve representar um exercício de reflexão permanente sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre as práticas e as relações que são construídas diariamente.

As transformações que poderão ocorrer na dinâmica de trabalho serão possíveis através de um debate coletivo sobre as experiências que hoje estão sendo oportunizadas às crianças. Neste sentido, a avaliação, ao invés de ser um instrumento de controle, com forte caráter classificatório, poderia ter uma qualidade formativa dentro da creche. A partir desta qualidade, a avaliação pode suscitar um movimento de transformação.

Sordi (2003), ao discutir as lógicas da avaliação institucional, tendo como referência o ensino superior, indica a ação coletiva e a reflexão como mecanismos importantes para a construção de instrumentos de avaliação interna. Apesar de se referir a este momento da educação, quando a creche e seus atores sociais se propõem a refletir sobre o trabalho pedagógico de maneira coletiva, também estão elaborando indicadores e instrumentos de avaliação; afirmamos que esta dinâmica de trabalho, de certo modo, caracteriza-se por um processo também de avaliação institucional, já que o foco a ser analisado é o contexto educativo e todas as condições que o envolvem. Assim, para a construção deste processo, a autora apresenta algumas sugestões como caminho a ser trilhado:

Uma boa avaliação nasce e se fortalece na capacidade de formular perguntas pertinentes do ponto de vista social. E os resultados avaliativos podem ter seu valor questionado dependendo dos fins que se buscar atingir. Ou seja, as perguntas nos fazem encontrar as repostas e não o contrário. A lógica que determina a pergunta desvela o que se quer revelar ou esconder. Iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloqüente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados. (SORDI, 2003, p. 68-69).

Nesse sentido, Bondioli (2004, p.15), ao discutir a qualidade para a educação da primeira infância, também indica a reflexão sobre a realidade como o caminho a ser perseguido:

A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. Essa reflexão também não acontece “abstratamente”, mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e se realiza dentro da rede para a infância.

Uma ferramenta que pode ser auxiliar nesse processo é a documentação pedagógica, uma prática que pode ser construída como uma forma de reflexão. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A documentação pedagógica é discutida como uma possibilidade de registro e análise da prática pedagógica. Os autores mencionados mostram que a documentação contempla um conteúdo, que é todo o material produzido pelas crianças e pelo professor, que pode assumir diferentes formas: registro manuscrito, em áudio, em vídeo, fotográfico e as próprias criações e construções artísticas das crianças; e um processo, que é o uso deste material como meio de reflexão, que pode ser realizado de forma

individual e coletiva, envolvendo outros atores.

A análise chama a atenção para o fato de que a documentação pedagógica não é uma “observação da criança”, como geralmente temos praticado, ou seja, uma avaliação da criança através de categorias predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, que acabam definindo o que a criança deveria fazer em cada etapa, ou melhor, em uma determinada idade. Esta perspectiva não leva o professor a acompanhar o processo de aprendizagem, mas o faz classificar e categorizar a criança em relação a um esquema de estágios de desenvolvimento e reprodutoras de conhecimento.

[...] “A observação da criança” diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A “documentação pedagógica”, em contraste a isso, diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 200).

É importante ressaltar que esta experiência não é um modelo para a construção da nossa pedagogia; é uma referência bastante significativa que pode ajudar no percurso de construção de uma pedagogia brasileira.

Rever a avaliação e pensá-la numa perspectiva de construção é rever a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos, os espaços...), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação e de infância.

A avaliação como um processo construído de maneira coletiva está na contramão de uma avaliação autoritária, controladora, que determina a maneira da criança sentir, viver, conviver e estar na sociedade, ou seja, contrapõe-se à lógica da submissão e da exclusão.

Isso pode ser possível quando a creche usar este mecanismo para conhecer a criança e não para compará-la, julgá-la e classificá-la, mas para ter subsídios na organização do trabalho pedagógico e sua reflexão, de modo a mudá-lo e aprimorá-lo constantemente, a fim de que este contexto educativo possa proporcionar um ambiente prazeroso que vá ao encontro dos interesses e das curiosidades das crianças e do respeito aos seus direitos.

Esta outra forma de avaliação requer uma mudança de olhar. Ao invés de

focalizar a criança como o único sujeito nesse processo, é o trabalho pedagógico, ou seja, o espaço educativo como um todo que passa a ser a referência, assim, a observação do cotidiano se constitui como o cenário de discussão e análise (BECCHI; BONDIOLI, 2003). A avaliação, nesta concepção, deve levar em consideração outros aspectos que compõem a organização do trabalho: a gestão, as condições materiais, todos os atores envolvidos no processo educativo, enfim, outras dimensões significativas e que influenciam as práticas educativas.

Sem dúvida, este modelo de organização é mais complexo e exige das instituições educativas trabalho coletivo e espaço constante de formação. A avaliação, sob a perspectiva de um projeto de educação formativo e transformador, deve assumir os seguintes princípios:

- Avaliação como possibilidade de conhecer a criança e suas especificidades, através de uma observação e de uma escuta atenta;
- Avaliação como observação e reflexão do cotidiano de todos os elementos que compõem o trabalho da creche: gestão, práticas educativas, currículo, condições materiais, espaços e tempos;
- Avaliação como registro das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos no espaço da creche;
- Avaliação como documentação/memória construída com a participação dos três protagonistas: crianças, educadoras e família;
- Avaliação como possibilidade de melhoria da prática pedagógica e da qualidade da educação na primeira infância;
- Avaliação como ferramenta de estudo e formação das profissionais da creche;
- Avaliação como parte integrante do Projeto Político Pedagógico e do trabalho coletivo;
- Avaliação como elemento articulado ao planejamento;
- Avaliação como instrumento de retorno e interlocução entre a creche e a família;
- Avaliação do processo e dos resultados;
- Avaliação como prática de transformação.

Torna-se urgente pensarmos em novos referenciais para o cuidado e a educação das crianças brasileiras, para a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, sem antecipar a escolarização e a avaliação presentes no Ensino Fundamental. Como assinala Spaggiari (1998), uma pedagogia diferente da casa, do hospital e da escola, como uma experiência construída com a participação de três protagonistas: a criança, as educadoras e a família.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados. 2005, p. 23-50.

ARROYO, Miguel G. O significado da infância: Criança. *Revista do Professor de Educação Infantil*. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor & por força: rotinas na Educação infantil*. 2000. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Da Educação*. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, São Paulo, 1993.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Crêterios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Da Educação Infantil*, lei n. 9394, D.O U. de dez. de 1996.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle (orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BONDIOLI, Anna (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 57-97.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados. 2005, 119-140.

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989. p.11-14.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 a 1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, Ago.1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 51-65.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 43-52, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: Ribeiro Ivete e Ribeiro, Ana Clara (Orgs.) *Família em promessas contemporâneas: invasões culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (orgs.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.96-113.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2003, p.65-81.