

AVALIAÇÃO DE CONTEXTOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: INDICAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO A PARTIR DOS PROTAGONISTAS

Eloísa Acires Candal Rocha¹
João Josué da Silva Filho²

RESUMO: O trabalho que aqui apresentamos sintetiza parte do processo de reflexão que temos desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância NUPEIN – no Centro de Ciências da Educação da UFSC. Os resultados apontam para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente no esforço de engajamento dos mesmos no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação. Nessa perspectiva, temos clareza que as pesquisas realizadas nas instituições só fazem sentido na medida em que de fato possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que freqüentam creches e pré-escolas. O estabelecimento de indicadores para avaliação dos contextos educativos exige de um lado, maior articulação entre os processos de investigação e os de formação e, de outro lado, uma compreensão do que se entende por avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; avaliação institucional; qualidade do serviço educacional; metodologia de pesquisa.

EVALUATION OF CONTEXTS IN THE PERSPECTIVE OF THE PEDAGOGY OF THE CHILDHOOD: INDICATIONS FOR THE INVESTIGATION STARTING FROM THE PROTAGONISTS

ABSTRACT: The work that here presented synthesizes part of the reflection process that we have been developing the Nucleus of Studies and Researches of the Education in the Small Childhood- NUPEIN - in the Center of Sciences of the Education of UFSC University. The results appear for the importance of the valorization of the responsible

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Campinas - UNICAMP/SP; Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN. E-mail: eloisa@ced.ufsc.br

² Doutor em Educação pelo PPGE do Centro de Educação da UFSC; Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN. E-mail: josue@ced.ufsc.br

professionals for the organization and for the educational action, necessarily implicating in the effort of engagement of the same ones in the reflection process about your own practice and formation. In that perspective we have clarity that the researches accomplished in the institutions only make sense if they can contribute to the improvement of the work. The establishment of indicators for evaluation of the educational contexts demands from a side, larger articulation between the investigation processes and the formation and, on another side, an understanding about what each one understands for evaluation.

KEY-WORDS: Infantile education; Institutional evaluation; Quality of the educational service; research methodology.

INTRODUÇÃO

O direito à Educação Básica, consagrado pela Constituição Federal de 1988, representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e vem sendo exigido vigorosamente por todo o país como garantia inalienável do exercício da cidadania plena que supõe, portanto, entre outros aspectos, o acesso à Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Médio. A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados que, ao longo dos anos, vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas.

No Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotada em larga medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, tem sido, em conseqüência, muitas vezes uma instituição “pobre para os pobres”. A presença, nestas instituições, de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação; a ausência de propostas pedagógicas e o alto grau de improvisação; a falta de compromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, estão a exigir atenção e ação por parte dos órgãos responsáveis (Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, especialmente os municipais, etc.) conforme define a própria Constituição do país.

As pré-escolas, mais freqüentadas pelo segmento de crianças de famílias de renda média e largo contingente das famílias de mais alta

renda, trazem também uma contradição: atrelar a importância do trabalho com as crianças de 4 a 6 anos a uma mera antecipação da escolarização.

Embora a Lei 9.394/96 destaque a prioridade para o Ensino Fundamental como responsabilidade dos municípios e cite a **Educação Infantil**, não o faz com a mesma ênfase, o que ocasiona problemas de interpretação sobre atribuição de recursos junto aos prefeitos e secretários de educação. Não há dúvida que os artigos 10 e 11 da LDB/96 representaram um esforço para disciplinar as responsabilidades de Estados e Municípios com a provisão de Educação Básica. Contudo, o Ensino Fundamental, atribuído a ambos, é prioridade municipal. À esfera estadual caberia prioridade exclusiva pelo Ensino Médio, embora em muitos casos aquele ainda compartilhe com os municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Com isto, a Educação Infantil, enquanto atribuição dos municípios, não se definiu como prioridade de nenhuma esfera governamental.

É a necessidade de reiterar a importância desta modalidade de educação que confere papel fundamental às instâncias que procuram articular diferentes órgãos e instituições no sentido de unir forças na luta pelos direitos das crianças. Um estudo aprofundado que demarque prioridades, condições e abrangência dos serviços educacionais prestados a esta faixa etária certamente contribuirá para a superação das atuais mazelas apontadas em um sem-número de estudos desenvolvidos na área.

Diferentes estudos na área educacional, em nível nacional e internacional, têm afirmado as possibilidades de consolidação da relação teoria/prática na ação pedagógica, quando acompanhadas de intervenções investigativas que incluem o ponto de vista dos sujeitos da relação educativa. Estudos têm apontado, também, que o desencadeamento de processos de avaliação de sistemas educativos só têm a ganhar quando envolvem um processo de formação dos participantes no ato educativo (pais, professores e demais profissionais), com vistas a uma conseqüente transformação qualitativa dos serviços nas creches e pré-escolasⁱ.

A aproximação com a realidade, resultante das pesquisasⁱⁱ, reforçam a necessidade freqüentemente apontada de um amplo estudo sobre a avaliação dos serviços educativos para a infância que articule: o *contexto sócio-político* (relacionado às políticas públicas, gestão e financiamento); a *infra-estrutura* de funcionamento (espaço, recursos humanos e materiais); os *profissionais* (categorias, funções, vínculo administrativo, salários e formação), e; a *organização educacional*-

pedagógica (projetos de trabalho, organização do tempo e do espaço, materiais, relações adulto-criança, relações adultos–adultos, etc.).

A preocupação que deu início à pesquisa aqui relatada parte do desejo de desenvolver uma metodologia de avaliação que rompa com estruturas de poder centradas na pré-definição de procedimentos e resultados sem o envolvimento dos participantes/protagonistas da ação. Uma perspectiva que tome a criança também como sujeito pleno de direitos e com capacidade de dizer de si mesma. Uma perspectiva que reconheça o confronto da relação entre os sujeitos do processo educativo (crianças, pais e educadores), mas que apesar disso pode, e deve, ser cooperativa.

Iniciamos com um estudo exploratório que teve como objetivos centrais a definição de indicadores de avaliação, a partir do ponto de vista dos diferentes envolvidos na relação pedagógica, integrando o processo de pesquisa à formação inicial e em serviço. A escuta dos diferentes atores do processo, suas necessidades, suas dúvidas, suas reflexões, possibilita reorientações da ação dos professores que já estão atuando com as crianças e a orientação da formação inicial. Além disso, sabendo-se que na Educação Infantil partilha-se com as famílias o cuidado e a educação das crianças incluiu-se, neste mesmo contexto, uma dimensão de investigação que permitisse conhecer mais sobre o que pensam as famílias sobre este serviço e quais suas expectativas em relação ao mesmoⁱⁱⁱ.

Os estudos começaram a se estruturar no ano de 2000 e a parte empírica ocorreu nos dois anos seguintes; contudo, as reflexões que aqui sintetizamos, resultam de um longo percurso de investigação, formação e intervenção junto à rede pública de educação infantil nesta região do país, envolvendo as diferentes dimensões dos serviços educativos já citadas anteriormente.

A preocupação central que congrega os esforços de pesquisa aglutinados em torno da educação da infância e que orienta nosso trabalho poderia ser resumida como uma preocupação com a democratização do espaço educacional. Explorar as possibilidades de integração entre os processos de pesquisa e os processos de formação dos educadores em seu próprio espaço de ação. Elaborar subsídios que alimentem o debate acerca dos processos de avaliação de contextos educativos com uma perspectiva crítica acerca de termos como “qualidade”, “desenvolvimento”, “progresso”, “mundo globalizado”, “olhar externo” e tantos outros já “naturalizados” no discurso sobre o assunto. Construir um espaço de responsabilidades compartilhadas, onde cada um é protagonista

responsável. A expectativa é que a reflexão resultante do engajamento no projeto educativo como um todo possa contribuir para a superação de uma perspectiva que vê a avaliação apenas sob o ângulo do controle. Que se consiga consolidar a afirmação de processos de avaliação que integrem os pontos de vista de crianças, profissionais e família.

Por outro lado, a necessidade de fortalecimento de políticas sociais para a infância tem exigido a sistematização das experiências positivas do ponto de vista da qualidade da educação para a criança pequena e a ampliação de pesquisas que favoreçam a consolidação de uma pedagogia da infância e, ainda mais particularmente, da educação infantil, como indica Rocha (1999):

A articulação desta multiplicidade de fatores que envolvem as pesquisas sobre creches e pré-escolas, como instituições co-responsáveis pela educação das crianças pequenas, favorece a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil - que tem como objeto a própria relação educativa expressa nas ações pedagógicas. (p. 6)

Para nós, a educação infantil se configura como um tema essencialmente multidisciplinar e ainda enfrenta os desafios da articulação dos diferentes campos na produção de conhecimentos com recortes disciplinares e com uma diversidade de perspectivas teóricas em cada uma das áreas.

PRESSUPOSTOS PARA ENFRENTAR O DEBATE SOBRE A AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA

A creche e a pré-escola tiveram origens distintas que marcaram a ênfase nas suas funções; a creche, mais aproximadamente vinculada à guarda; a pré-escola, com objetivos mais marcados para a preparação, para a escolarização posterior. Não obstante ambas estabelecessem funções educativas desde as suas origens, tiveram seu desenvolvimento associado de forma diferente às ações de assistência social (creche) e às ações de educação (pré-escola). Dessas origens resultaram efeitos para a definição das instituições de educação infantil, até hoje ainda marcadas pela dicotomia entre educação e cuidado, apesar do reconhecimento dessa inegável indissociabilidade e complementaridade já estarem claramente definidas na Constituição Brasileira desde 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - desde de 1996 (Lei no. 9.394/1996).

Estas definições legais tiveram um impacto considerável para a educação infantil, ao definir a criança como um sujeito de direitos perante

a sociedade, ao invés de tomá-lo apenas como objeto de mera tutela. Essa concepção, aliada a um considerável movimento crítico de educadores brasileiros sobre o caráter da educação infantil, indica que a mesma necessita rever o seu caráter, a sua função e os seus objetivos. É na direção dessa visão crítica que a LDBEN consolida a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. É importante também anotar que tal inclusão, fruto da luta conjunta dos educadores brasileiros, implica na necessidade de uma melhor definição da especificidade e do trabalho pedagógico que deve ser realizado na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Ou como muito bem escreveu Cerisara (1999):

As instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares. (p.16)

A percepção de que a creche e a pré-escola^{iv}, além de desempenharem um papel social específico na sociedade contemporânea, definem-se como um local onde deve prevalecer a intencionalidade e a sistematização do trabalho realizado junto à criança, bem como o reconhecimento de que educar e cuidar são complementares à família, ainda está longe de configurar-se como um consenso e uma obviedade. Permanecem como desafios a necessidade de definição e consolidação desse espaço educativo, o esforço pela definição e adoção de critérios para o atendimento^v às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, além da busca pela definição de recursos financeiros para realizar tal tarefa com a integridade a que as crianças têm direito, não obstante parte das soluções já encaminhadas com a aprovação da criação do fundo de financiamento para a Educação Básica no Congresso Nacional (FUNDEB).

Um aspecto básico para tal consolidação reside na compreensão das diferenças existentes entre os distintos espaços de educação da criança pequena. Em nosso entender, não se pode negar que o que diferencia o *âmbito institucional* do *âmbito doméstico e familiar* é, sobretudo, o fato de que, no âmbito institucional, as crianças compartilham um espaço coletivo de relações (físicas, sociais e culturais) múltiplas e algo distintas do âmbito familiar. No espaço institucional pode-se estabelecer uma organização específica para a educação de crianças em grupo, viabilizada pela contratação de profissionais que atendam suas necessidades, a partir da delimitação das finalidades que se pretendam aí realizar.

Compreendemos que à definição de tais objetivos vincular-se-á o sentido educativo que se atribua tanto à creche quanto à pré-escola, bem como a concepção que se tem de criança e dos processos de constituição da infância. Isso significa que os diferentes entendimentos acerca do papel da instituição de educação infantil acabam por definir, pois, o caráter dessas instituições, os profissionais que contratam, e o próprio trabalho que realizam. É daí que resultam configurações pedagógicas distintas e formas peculiares de formação do profissional de educação infantil, seja em caráter regular ou em serviço. Em nosso entender essas configurações exigem uma contínua avaliação crítica a respeito de suas finalidades e de suas práticas.

Tal avaliação tem sido freqüentemente associada ao termo “qualidade”, compondo o que se convencionou chamar “avaliação da qualidade”. Alertamos, no entanto, que o termo qualidade não é “neutro” e não pode ser “naturalizado”. É preciso considerá-lo como categoria história e social recheada de interesses e de significações. Não deve ser um objetivo a atingir “em si”, como se não houvesse nesse esforço outros interesses que não a “satisfação do cliente”. Em nosso entender a avaliação dos contextos educativos somente será frutífera se colocar em confronto as perspectivas de todos os envolvidos na relação educativa: pais, crianças e professores, na expectativa que os resultados possam influenciar as políticas sociais que definem as possibilidades de se realizar uma educação com “qualidade”. Nesse sentido, é preciso avançar muito mais no aspecto político da gestão, faz-se necessário contemplar um processo de construção coletivo que priorize um viver solidário, inspirado pela paz e pela liberdade.

Um processo de avaliação que busque contemplar os princípios acima enunciados não se lançaria a campo na perseguição de “certificados de excelência” definidos alhures, os quais estimulam o processo de competição, ao invés de o de colaboração. Procedimentos que ao fim e ao cabo estimulam uma visão da educação como “mercadoria” e que acabam carreando todos os desejos de construção de um projeto educativo autônomo e libertador para um processo de colonização comandado por modelos de eficiência e eficácia “inquestionáveis”.

O pressuposto em nossa proposta é que no processo de avaliação dos contextos educativos dá-se o encontro de racionalidades igualmente potentes que se respeitam. Não é o encontro de uma racionalidade que tem a resposta com uma irracionalidade que precisa ser conduzida ao padrão de excelência, ou seja, é necessário que os paradigmas possam ser questionados. Não obstante compreendamos que

um acordo básico seja necessário, acordo que funcione em cima de certos princípios universais como o respeito à vida, à não violência, ao direito a viver plenamente a infância, ao direito ao conhecimento, ao direito à livre expressão de idéias, entendemos que o ponto de chegada do processo avaliativo deva ser um contínuo reconstruir-se que nasce do encontro das diferentes racionalidades. É nesse sentido que atribuímos grande importância exercitar, nas práticas de formação, de pesquisa e de gestão, a capacidade de ouvir, a capacidade de dar voz aos diferentes protagonistas da relação educativa.

Vale destacar aqui as contribuições mais efetivas e mais recentes, que vêm do campo da Sociologia da Infância, pela afirmação dos direitos das crianças e de sua visibilidade como sujeitos plenos; da afirmação da agência das crianças, da dupla hermenêutica e da reprodução interpretativa o que resulta, no campo da pesquisa pedagógica, na admissão da criança como sujeito qualificado da relação cultural que se estabelece através das trocas, intergeracional e intercultural^{vi}, nos diferentes âmbitos educativos.

Idéias assim indicam que a referência para resgatar a nossa humanidade deve enfrentar a racionalidade centrada no *Mercado* e na produção do *homo faber*. Neste particular estamos em acordo com as teses de Santos (2000) que afirma estarmos a viver em um tempo de transição paradigmática. Um tempo em que se está a questionar a forma de organização social que nos levou a tantos desastres. É urgente, segundo ele, se voltar para a construção de “*um conhecimento prudente para uma vida decente*”. Um conhecimento que não tenha medo da enormidade do que ainda há para conhecer e que, portanto, não queira impor uma forma inquestionável de viver a vida.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Sendo esta uma investigação que se desenvolveu coletivamente através de vários subprojetos que exploraram diferentes âmbitos da ação educativa, cada ação procurou realizar-se através de dinâmicas e métodos definidos a partir dos pressupostos comuns já explicitados anteriormente. Destaca-se a ênfase na escuta dos sujeitos através de observação participativa das crianças, dos professores e dos pais, sessões coletivas de reflexão e análise dos episódios de registro com as educadoras (alternando registro individual da criança, do coletivo e da atuação do adulto) e entrevistas com educadoras e pais. Não obstante se tenha feito registros quantitativos (número de crianças, número de pais, frequência das sessões, perfil sócio-econômico dos protagonistas, etc.) se pode dizer

que, no âmbito geral, a investigação enquadrou-se na trilha dos métodos qualitativos. O trabalho iniciou-se pelo debate em torno de pressupostos teórico-metodológicos com o intuito de alcançar uma base semântica minimamente comum que nos permitisse compreender o termo “qualidade” no espaço das relações sociais e na perspectiva de dar voz aos protagonistas do processo educativo. Desse debate participaram principalmente aqueles que desencadearam a ação (pesquisadores, profissionais e estagiários) e cuja responsabilidade estava em sustentá-la, tanto do ponto de vista teórico como prático.

De comum também se estabeleceu a diretriz da investigação-ação para todos os subprojetos. Os pontos de partida para definição dos aspectos a serem analisados em cada contexto tomaram como base os problemas indicados pelas próprias educadoras ou pelos pais, como por exemplo, o caso do projeto “movimento portas abertas”, que consistia num projeto já em desenvolvimento numa das instituições, cujo objetivo era integrar grupos de diferentes faixas etárias. Ou ainda, o caso da instituição que apresentava problemas com o espaço físico e entendia que a solução deste aspecto era prioritária. Nesses exemplos o caminho percorrido a partir da demanda indicada foi a definição, ou a recuperação dos pressupostos da ação educativa proposta, seguida da investigação sistemática via observação, registro escrito, por vídeo gravações e fotografia, do contexto, da ação pedagógica e da (re)ação das crianças diante daquilo que era proposto. De posse destes elementos concretos seguia-se o confronto dos diferentes registros e a análise dos dados tendo em vista os pressupostos pedagógicos definidos em comum com o grupo de educadores e pesquisadores envolvidos.

Para recolha da ação da criança, por exemplo, optou-se pela observação participativa, registro denso por escrito e através de vídeo e fotografia. Com relação às metodologias a serem utilizadas para captar as “vozes das crianças” pode-se dizer que ainda temos muito a caminhar, uma vez que estamos atrelados à forma tradicional de obter dados^{vii}. Na pesquisa qualitativa é preciso construir procedimentos metodológicos que articulem registro escrito, registro fílmico, fotografias, e coleta das produções expressivas infantis .

Já no estudo das famílias optou-se pelo levantamento das expectativas das mesmas em relação à escola através de entrevistas com uma amostragem de cerca de 20% do total de pais. No estudo das ações dos educadores e suas concepções ora optou-se pela entrevista, ora privilegiaram-se as sessões de grupo nas quais se analisavam e confrontavam-se os registros das atividades dos professores, das ações

das crianças e se comparavam com o plano pedagógico e com as expectativas dos pais.

Os resultados deste conjunto de análises e de seus cruzamentos permitiram a construção coletiva de indicadores de avaliação, tais como: a existência de uma dinâmica de registro descritivo sistemático, análise das situações educativas e planejamento coletivo pelos educadores; a integração das crianças das diferentes idades; a participação das famílias; a diversificação das dinâmicas espaciais, etc. oriundos de um ou mais contextos de investigação e através da divulgação de seus resultados, por eles compartilhados.

CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DAS INVESTIGAÇÕES REALIZADAS

Conforme procuramos evidenciar até aqui, o conjunto de pesquisas levadas a efeito em nossa investigação tiveram em comum a preocupação em torno da avaliação dos contextos educativos para a infância, bem como a preocupação metodológica de explorar formas de privilegiar a expressão dos sujeitos envolvidos no processo, no caso, o profissional-educador, os pais e as crianças. Esta perspectiva de “dar voz” aos protagonistas do processo educativo pressupõe a necessidade de se estabelecer um cruzamento entre os aportes teóricos elaborados em nível acadêmico, os saberes e os pontos de vista daqueles que vivem no “terreno” (professores, pais e crianças) a condição de serem protagonistas do ato educativo.

O resultado das pesquisas desenvolvidas pelo NUPEIN, realizadas em sua maioria em instituições de educação infantil no município de Florianópolis, pôs em evidência a falta de sintonia que, em geral, se encontra entre os resultados das investigações e a prática pedagógica dos educadores que atuam diretamente nas instituições com as crianças. Em muitos casos, apesar dos resultados das pesquisas apresentarem reflexões sobre o cotidiano das instituições de educação infantil, o impacto dessas reflexões sobre o trabalho pedagógico ali desenvolvido é parco. Evidenciou-se, ainda, nesta trajetória investigativa, que a superação desta dicotomia implica em investigações que articulem as diferentes dimensões da ação educativa e reconheça a presença dos diferentes sujeitos como ações em relação.

O percurso que fizemos até aqui foi evidenciando que se quisermos melhorar os serviços educacionais para a infância necessitamos contemplar uma maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos dos educadores, bem como

sensibilizá-los para a integração ativa dos outros protagonistas do processo educativo, notadamente as crianças. Temos clareza que as pesquisas realizadas nestas instituições só fazem sentido na medida em que de fato possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que freqüentam creches e pré-escolas. Uma tal conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente no esforço de engajamento dos mesmos no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação. Nessa perspectiva, o estabelecimento de indicadores para avaliação dos contextos educativos exige de um lado, maior articulação entre os processos de investigação e os de formação e, de outro lado, uma compreensão do que se entende por avaliação.

Afinal podemos concluir dizendo que toda pesquisa sobre a prática pedagógica e toda a ação pedagógica envolve uma permanente avaliação, e toda avaliação exige a definição de princípios e parâmetros comuns quanto às funções e finalidades da educação infantil. É preciso perguntar: é “bom” para quê e para quem? E ter a coragem de responder: - “Para as crianças, naturalmente.”. E não poupar esforços no sentido de “ouvir” o que dizem as crianças sobre o que consideramos “bom” para elas. Assumir o ponto de vista das crianças com a mesma seriedade com a qual contemplamos o ponto de vista dos adultos. Nesse particular aspecto localiza-se um dos maiores entraves para consolidar-se uma Pedagogia da Infância.

Assumir a perspectiva de uma Pedagogia da Infância significa tomar como perspectiva os direitos fundamentais da criança, reconhecer a criança como sujeito de direitos, aceitando o desafio de considerar ouvir e incluir os saberes das crianças, dos educadores e das famílias.

Notas

ⁱ Rosemberg (2001); Zabalza (1998); Moss (2002); Brasil (1995 e 1998), entre outros.

ⁱⁱ Este trabalho sintetiza parte do processo de reflexão que temos desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na pequena Infância - NUPEIN (ex-NEE0A6)

ⁱⁱⁱ A exploração empírica teve lugar no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, situada em Florianópolis, Brasil, e envolveu quatro

professoras, uma coordenadora pedagógica, quatro alunas estagiárias do curso de Pedagogia da UFSC, dois pesquisadores do NUPEIN, cerca de 33 bebês com idade entre 6 e 36 meses e seus respectivos pais.

^{iv} Utilizaremos os termos “creche” e “pré-escola” para referirmo-nos, respectivamente, à educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos e à educação infantil de 4 a 6 anos, independente do regime de funcionamento das instituições onde se dão essas atividades (parcial – 4 horas em um período - ou integral – dia todo).

^v Conferir publicação do Ministério da Educação de 1995, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

^{vi} Conferir: Pinto e Sarmiento (1997), Corsaro (1997), entre outros.

^{vii} Ver Langsted (1991).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL, Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23/12/1996, p. 27.833 – 27.841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília - DF: MEC/SEF/COEDI, 1995

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999, Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação.

CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1997.

LANGSTED, O. Valuing Quality. From the child`s perspective. *Danish Social Science Reserch Council*, 1991.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-26.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, F. Avaliação de Programas e Projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: CEDES, v.1, p. 12-26, jan./fev./mar/abr. 2001,

SANTOS, B. S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. In: _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em junho de 2007

Aceito em agosto de 2007