

## TEMA EM DESTAQUE

ENTRE AS POLÍTICAS  
DE QUALIDADE E  
A QUALIDADE DAS  
PRÁTICAS

MARIA MALTA CAMPOS

## RESUMO

*O artigo compara os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da Educação Infantil e das demais etapas educacionais, mostrando como até recentemente essa evolução apresentou traços muito distintos. Aponta, porém, que essa tendência parece estar mudando recentemente, com a crescente pressão pela introdução de sistemas externos de avaliação de resultados nas redes de Educação Infantil, seguindo modelos já implantados nos outros níveis de ensino. A partir dessa constatação, o artigo discute alguns dos dilemas e dos desafios que se colocam para as políticas e programas de Educação Infantil em relação à avaliação de seus resultados, tanto na perspectiva da aferição de sua qualidade presente, como também tendo em vista seu impacto no aproveitamento escolar das crianças na continuidade de sua educação.*

Artigo parcialmente baseado na exposição sobre o tema *Between the politics of quality and the quality of practices*, apresentada na 22nd EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference -, realizada nos dias 29 de agosto a 1º de setembro de 2012, no Porto, Portugal. O texto dessa exposição foi complementado por apresentação no *Seminário internacional: Educação e avaliação em contextos da Educação Infantil*, realizado na Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba, em 20 de setembro de 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL • AVALIAÇÃO • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO •  
POLÍTICA EDUCACIONAL

## BETWEEN THE POLITICS OF QUALITY AND THE QUALITY OF PRACTICES

### ABSTRACT

*This article compares the different courses of the debate on and the policies of quality evaluation in Early Childhood Education and other basic education stages, demonstrating that until recently their evolution presented very distinct traits. However, it highlights that lately this trend seems to have changed considering the increasing pressure to introduce in the Early Childhood Education network some external assessment systems in order to follow some models that are already implemented in other levels of the education system. Based on this evidence, the article discusses some of the dilemmas and challenges that Early Childhood Education policies and programs have to face related to evaluations, both in view of its quality assessment as well as its impact on children' school progress upon the continuation of their education.*

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION • ASSESSMENT • EDUCATION  
QUALITY • EDUCATION POLICY**

## ENTRE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS

### RESUMEN

*El artículo compara los diferentes recorridos seguidos por el debate y las políticas de evaluación de la calidad de la Educación Infantil y de las demás etapas educativas, mostrando cómo hasta hace poco dicha evolución presentó rasgos muy distintos. Sin embargo, señala que esta tendencia parece estar cambiando recientemente, con la creciente presión por la introducción de sistemas externos de evaluación de resultados en las redes de Educación Infantil, de acuerdo con modelos ya implantados en los demás niveles de enseñanza. A partir de esta constatación, el artículo discute algunos de los dilemas y desafíos que se plantean para las políticas y programas de Educación Infantil en lo que concierne a la evaluación de sus resultados, tanto desde la perspectiva de la verificación de su calidad presente, como también al tener en cuenta su impacto en el aprovechamiento escolar de los niños en la continuidad de su educación.*

**EDUCACIÓN INFANTIL • EVALUACIÓN • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •  
POLÍTICA EDUCATIVA**

...y para nosotros se habrá acabado esa tremenda maldición  
de no ver nada sin ser ciegos; no oír nada sin ser sordos;  
de no poder hablar sin ser mudos,  
...por eso levantamos nuestra gran escuela...\*  
(Cipriano Tiñini, camponês latino americano,  
apud RODRÍGUEZ BALZÁN; AGUIRRE  
LEDEZMA, 2004, p. 11)

**C**IPRIANO FALA POR MUITOS. Por toda a América Latina, os movimentos populares não só lutaram e lutam por acesso à educação, tantas vezes prometida e, por longo tempo, negada, como construíram e organizaram suas próprias escolas e creches, na ausência ou na limitada oferta de atendimento público, ou em resistência a uma educação com a qual não se identificavam.

Neste artigo, o contexto latino americano mais amplo é o ponto de partida para introduzir a evolução do debate sobre a qualidade na educação das crianças pequenas no Brasil. Em seguida, são comentadas as diferenças de percurso entre as políticas de qualidade voltadas para os demais níveis de ensino e aquelas que se esboçam para a Educação Infantil. Finalmente são apresentados alguns dos dilemas que têm-se acirrado no embate entre propostas de medidas de qualidade para creches e pré-escolas, originadas em campos de conhecimento e grupos de interesse distintos.

\*  
"...e para nós terá acabado essa terrível maldição de não ver nada sem ser cegos, de não ouvir nada sem ser surdos, de não poder falar sem ser mudos... por isso erguemos nossa grande escola..." (tradução da autora).

<sup>1</sup>  
Parcialmente baseado em documento apresentado em encontro do Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL –, na Bolívia, em 2003 (CAMPOS, 2004).

<sup>2</sup>  
Os países do extremo sul, Chile, Argentina e Uruguai, haviam praticamente universalizado o ensino primário bem antes dos demais, já no início do século XX.

## O DISCURSO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ENCOBRE A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Historicamente, na maioria dos países da América Latina,<sup>2</sup> os sistemas escolares contribuíram para a reprodução da estrutura social muito mais por meio de processos de exclusão do que por mecanismos internos de reforço da desigualdade; essa constatação ainda se aplica a muitas áreas dessa região, sendo sentida mais fortemente pelos grupos

marginalizados da população, nas regiões rurais e nas periferias pobres das grandes cidades.<sup>3</sup>

No entanto, é inegável que, nas últimas décadas, houve uma significativa expansão de matrículas em quase todos os países, principalmente nos ensinos primário e secundário, mas também na educação das crianças em idade pré-escolar. Nesse contexto, observa-se um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para a ênfase na qualidade da educação, que acompanha a crescente presença de crianças, adolescentes e jovens das camadas mais pobres nas escolas públicas.

A expansão horizontal e vertical dos sistemas escolares reflete as características de desigualdade da sociedade: não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos.

Na análise do tema da qualidade, é importante não deixar de lado essa perspectiva; como comenta Juan Casassus sobre as reformas educativas da década de 1990, “ao substituir o discurso e as políticas de igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade” dissociou-se a questão da qualidade de uma política de igualdade (2002, p. 50).

As reformas trouxeram consigo a implantação dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação dos resultados de aprendizagem medidos por testes aplicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, disponibilizando uma grande quantidade de dados e incentivando comparações entre escolas, cidades, regiões e países. A qualidade da educação passou a ser definida principalmente por esses indicadores, os quais reiteraram, com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública, as diferenças sociais entre os alunos: estudantes de escolas privadas obtêm geralmente melhores resultados do que os matriculados em escolas públicas (com exceção das universidades, onde o sinal se inverte); quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm piores resultados do que os demais.

Parece assim que as reformas educacionais, embora com alguns pontos de partida comuns – os compromissos da conferência de Jomtien, a preocupação com as mudanças no sistema produtivo e na economia –, ao incidirem sobre realidades bastante diversas, sobre grupos sociais com diferentes condições de vida e diferentes possibilidades de exercício de poder, sobre sociedades profundamente divididas nos planos econômico, social, político e cultural, nem sempre produziram resultados que levassem a maior democratização do acesso

3

Casassus (2002) lembra que a América Latina e o Caribe correspondem à região do mundo com a maior desigualdade de renda; os índices de Gini mais altos do mundo se situam na América Latina. Comparando a média de escolaridade dos grupos extremos de renda, ele mostra que, “em média, na região, os 10% mais ricos têm quatro vezes mais educação do que os 10% mais pobres” (p. 39).

ao conhecimento e a melhor resposta da escola às necessidades dos diversos segmentos da população.

Atravessando todas essas contradições, o descompasso entre as metas das reformas e a disponibilidade de recursos públicos fez com que o tema da qualidade ganhasse centralidade, em relação à ênfase anterior na ampliação das oportunidades educacionais. A distância entre as metas das reformas e as prioridades econômicas reforçou uma concepção de qualidade baseada no modelo de eficiência gerencial. O acirramento da competição por recursos públicos levou à promoção de alguns níveis e de algumas modalidades de ensino, em prejuízo de outros; o recurso à terceirização e à privatização; a focalização em lugar da universalização; e a descentralização dos serviços educativos, sem a garantia de recursos materiais, humanos e, muitas vezes, sem condições políticas de controle social.

É importante, todavia, reconhecer que as reformas, com todas suas limitações e contradições, tiveram o mérito de ajudar a incluir a educação na agenda política e dar visibilidade social a questões que antes estavam restritas ao campo específico de atuação dos educadores. Estes, talvez sem obter os consensos que buscavam, provocaram a expressão de concepções alternativas, de resistências, de dissensos. A massa de dados gerada pelos sistemas de avaliação centralizados possibilitou a realização de estudos que puseram a nu as desigualdades no acesso ao conhecimento por parte de alunos com diferentes origens sociais, evidenciando processos de discriminação e de reforço de desigualdades que persistem na escola, agora aparentemente aberta a todos.

Levando esse panorama mais amplo em consideração, refletir sobre a qualidade da educação, nessa parte do mundo, implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação.

## **A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUIU UM PERCURSO PRÓPRIO**

Pode-se dizer que a origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil foi marcada pela abordagem psicológica. No início, a preocupação com os efeitos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche, centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento,

pelo efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve uma mudança desse foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, com vistas a seus futuros resultados na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado e os resultados considerados positivos de algumas experiências de intervenção precoce, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar.

No Brasil, as posições baseadas na teoria da privação cultural tiveram grande impacto nas políticas de assistência social e de educação durante as décadas de 70 e 80 do último século. Por exemplo, os chamados parques infantis da cidade de São Paulo, que, desde os anos 1930, atendiam crianças a partir dos 4 anos de idade e favoreciam atividades ao ar livre, passaram a privilegiar atividades formais de preparação para a alfabetização em salas de aula. Diversos programas de educação compensatória para crianças de baixa renda foram implantados durante o regime militar. A maioria desses programas era de baixo custo, empregava adultos de baixa escolaridade e se aproximava do modelo de uma “educação pobre para pobres”.

A continuidade do debate levou a um aprofundamento das abordagens no campo da Psicologia do desenvolvimento, contribuindo para a construção de concepções de qualidade mais integradas, que buscavam um equilíbrio entre a preparação para a escola e o respeito à fase de desenvolvimento da criança. São representativos dessa etapa os textos, materiais de apoio, vídeos e instrumentos divulgados pela National Association for Early Childhood Education – NAEYC –, dos Estados Unidos, baseados no conceito de *Developmental Appropriated Practices* – DAP [práticas adequadas ao desenvolvimento] – e no currículo *High Scope*.

A concepção das práticas adequadas ao desenvolvimento, divulgada pela NAEYC (BREDEKAMP, 1987), resume e concretiza uma proposta educativa que se baseia nas características e necessidades de cada fase do desenvolvimento infantil, na faixa etária de 0 a 8 anos, incluindo, portanto, os primeiros anos da escola elementar. O modelo pedagógico, que emerge da descrição das práticas consideradas adequadas e inadequadas, valoriza a brincadeira, a iniciativa das crianças, os aspectos emocionais e afetivos, a interação positiva entre adultos e crianças, o trabalho individual e em pequenos grupos, ou seja, corresponde a um modelo de Pedagogia ativa e defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais.

O currículo *High Scope*, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (1998), “situa-se dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na Psicologia do desenvolvimento”. Foi progressivamente construído a partir “da reflexão sobre a ação em vários níveis: o da criança,

o do educador(a), o do pesquisador e o da interação de todos eles na construção da ação educativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 145). Adota premissas muito próximas ao modelo defendido pela NAEYC. Esse currículo passou por diversas fases, sendo mais utilizado em contextos de pré-escola.

Diversas pesquisas realizadas sobre o impacto de programas pré-escolares sobre os resultados de aprendizagem obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade examinaram egressos de programas que seguiam essa orientação. Um dos mais famosos, o projeto *Perry*,<sup>4</sup> desenvolvido no contexto do Movimento de Educação Compensatória dos anos 60, corresponde de fato à primeira fase do desenvolvimento do currículo *High Scope* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 145-146).

Assim, desde esse período a Educação Infantil era defendida como algo positivo, que beneficiava o aluno, o futuro cidadão e a sociedade. A mesma expectativa não se aplicava igualmente à creche. Uma revisão da literatura de língua inglesa, latino-americana e brasileira, realizada em 1997, comentava que, enquanto as pesquisas sobre a creche partiam de perguntas a respeito de seus potenciais efeitos negativos sobre o desenvolvimento infantil, as pesquisas sobre pré-escola testavam hipóteses sobre seus efeitos positivos na escolaridade futura das crianças (CAMPOS, 1997, p. 120).

Uma nova perspectiva, porém, mais bem informada por considerações de ordem política, social e cultural, surge no contexto da Comunidade Europeia em 1991, com o documento *Quality in services for young children: a discussion paper* (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992), elaborado por integrantes da European Commission Equal Opportunities Unit. Essa comissão havia sido criada em 1986, como parte do Programa de igualdade de oportunidades da Comunidade Europeia, o qual buscava incentivar meios de garantir uma participação igualitária das mulheres e de outros grupos discriminados na sociedade (MOSS, 2002). A oferta de um atendimento de boa qualidade a crianças pequenas antes da escolaridade obrigatória e em horários complementares à escola elementar ganhava assim uma conotação social e política, no sentido de que atendia a direitos reconhecidos às famílias e aos filhos. O projeto político da social-democracia reforçava uma concepção de qualidade mais integrada, atenta para as questões das desigualdades sociais e de gênero e, ao mesmo tempo, voltada às necessidades das crianças pequenas.

Peter Moss descreveu, durante uma apresentação realizada no Brasil em 2000, a evolução dessa abordagem desde seu início até a proposta de metas de qualidade para a União Europeia (EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK, 1996). No documento, a concepção de qualidade era caracterizada como se segue:

<sup>4</sup> O projeto *Perry* continua a ser bastante citado, principalmente por economistas interessados em cálculos de custo-benefício, na medida em que os egressos desse programa são acompanhados por pesquisas até a vida adulta.

- qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
- definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência;
- o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área;
- as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes;
- definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca atingindo a um enunciado final, “objetivo”. (MOSS, 2002, p. 20-21)

Dahlberg, Moss e Pence (1999) desenvolveram posteriormente uma elaboração teórico-crítica que problematizou propostas pedagógicas e critérios de qualidade informados por um tipo de racionalidade identificada como ocidental moderna. Há um reconhecimento importante da tensão entre a definição de critérios de qualidade baseados em conhecimentos considerados universais, fundamentados em uma tradição científica moderna, e a valorização de perspectivas culturais diversas sobre o significado e o lugar social da educação de crianças pequenas. A argumentação desenvolvida pelos autores alerta para o atrelamento de certas iniciativas, empreendidas em nome da garantia de qualidade da educação, aos objetivos econômicos pautados pelos interesses de mercado. A alternativa proposta, inspirada na experiência da Reggio Emilia (província da Itália), é entender a instituição de Educação Infantil como um fórum de debates e reflexões que proporcione uma produção coletiva de significados sobre o trabalho desenvolvido com e pelas crianças.

Em uma linha semelhante, Anna Bondioli sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da Região Emilia Romagna, na Itália, em que o debate sobre a qualidade se insere em processos participativos de autoavaliação:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;
- a qualidade tem uma natureza autorreflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora. (2004, p. 13-14)

Helen Penn (2011) analisa a questão da qualidade adotando uma perspectiva que leva em conta as diferenças de condições e de estratégias

encontradas em diversas partes do mundo. Essa autora britânica procura avançar em relação à crítica pós-moderna de Dahlberg, Moss e Pence (1999). Sua discussão endossa vários pontos daquela abordagem – a importância do contexto cultural, o etnocentrismo das concepções dominantes nos países ocidentais desenvolvidos –, mas reconhece pertinência na preocupação com a qualidade, no contexto de sociedades desiguais, em que as oportunidades e os riscos não chegam a todos da mesma maneira. Nesse sentido, pode-se dizer que ela adota uma posição mais próxima da social-democracia, valorizando o papel do Estado e situando o debate em um contexto social e político amplo.

Na parte final de seu livro, Penn comenta que os governos definem a qualidade dos serviços para crianças pequenas, não só pelo o que fizeram e fazem, mas também pelo que se omitem de fazer. Ela enfatiza que

...o que importa é entender como os serviços para a pequena infância se inserem em uma rede mais ampla de preocupações com a educação, a saúde, a pobreza e as tentativas de conciliar trabalho e vida familiar. Atingir uma alta qualidade nos serviços de educação e cuidado para crianças pequenas requer legislação adequada, definição de metas, atenção para os recursos humanos e os meios para garantir acesso às crianças mais pobres [*disadvantaged*], em um sistema que seja submetido a um contínuo monitoramento e revisão e que conte com financiamento suficiente para seus objetivos.<sup>5</sup> (PENN, 2011, p. 210, tradução da autora)

No Brasil, pode-se dizer que uma história própria, que evoluiu no contexto do processo de redemocratização pós-ditadura militar, beneficiou-se de algumas dessas posições de origem europeia em vários momentos.

A valorização da creche e a superação do estigma social associado a esse tipo de atendimento – até então visto como um “mal menor” para famílias e mães consideradas sem condições de educar seus filhos pequenos – vão ocorrer sob a influência do movimento feminista, no contexto dos movimentos sociais urbanos surgidos ao final da década de 1970. Em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano. Essa preocupação foi até certo ponto compartilhada por lideranças comunitárias populares que procuravam organizar suas próprias creches nos locais de moradia. Muitas experiências de assessoria a grupos populares foram desenvolvidas por organizações não governamentais que se constituíram nesse processo, aglutinando militantes e profissionais da área.

5

Neste artigo, para maior clareza, algumas expressões utilizadas nos originais estão reproduzidas entre colchetes após a tradução adotada.

Na interação entre grupos de especialistas, novas equipes de governos locais e esses movimentos, um documento sobre qualidade em creches – *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* – foi elaborado com apoio do Ministério da Educação e amplamente divulgado no país (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Nessa publicação, transparece a inspiração vinda do primeiro documento da Rede Europeia (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992); há também a preocupação de utilizar uma linguagem simples, com exemplos concretos de práticas cotidianas, para facilitar a comunicação com as equipes responsáveis nas prefeituras, entidades não governamentais, organizações comunitárias e equipes das unidades, constituídas, em maioria, na época, por pessoal de baixa escolaridade ou sem formação especializada.

Foi a articulação desses atores sociais, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, conservou essa estrutura e introduziu a meta da formação de professores no nível superior também para creches e pré-escolas. Aos municípios foi atribuída a principal responsabilidade pelo provimento de vagas destinadas a essa etapa da educação básica.

A despeito das dificuldades e contradições que acompanharam e ainda acompanham o processo de transição das creches para o setor educacional, elas estão lentamente encontrando seu próprio espaço no interior das redes municipais. Diversas medidas têm contribuído para essa inclusão: o financiamento público, previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; os programas de formação continuada; a inclusão da creche nos programas federais de merenda, de distribuição de material pedagógico e de livros infantis.

As taxas de matrícula em creche dobraram no país entre 1998 e 2008, chegando a 18% nesse ano; na pré-escola, a porcentagem de crianças entre 4 e 6 anos de idade subiu de 40% para 80%, incluindo aquelas matriculadas no início do ensino fundamental. Porém, o acesso à Educação Infantil não ocorre de forma igualitária para a população: as regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche mais elevadas que as demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; crianças de famílias com renda *per capita* mais baixa apresentam taxas de matrícula significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas.

Uma revisão dos estudos empíricos publicados entre 1996 e 2003 no país, sobre qualidade de instituições de Educação Infantil, classificou os maiores problemas encontrados segundo as seguintes dimensões: formação de profissionais; propostas pedagógicas e currículo; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano; relações com as famílias. As conclusões mostram que:

Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-118)

Quanto à formação de professores, o levantamento aponta que as pesquisas examinadas indicam que

...os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínimas exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118)

Dois documentos elaborados pela Comissão de Educação da Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE], que agrupa representantes de países desenvolvidos, oferecem um amplo panorama sobre as políticas e os programas adotados por esses países na Educação Infantil. O primeiro documento identificou oito dimensões-chave para garantir o sucesso de políticas e serviços de educação e cuidado para crianças pequenas:

- uma abordagem sistêmica e integrada na política de educação infantil;
- uma forte e igualitária parceria com o sistema educacional;
- uma abordagem universal para o acesso, com particular atenção às crianças com necessidade de um apoio especial;
- substancial investimento público nos serviços e em infraestrutura;

- uma abordagem participativa para melhorias e garantias de qualidade;
- formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal, em todas as modalidades de atendimento;
- atenção sistemática para coleta de informações e monitoramento;
- uma base estável e uma agenda de longo prazo para pesquisa e avaliação. (OECD, 2006, p. 3- 4, tradução da autora)

No documento seguinte, coordenado por John Bennett, com a colaboração de Collette Tayler, essas dimensões-chave foram revistas. Após cuidadosa análise sobre a situação constatada e as políticas adotadas em cada país, foram apontadas dez áreas para consideração dos governos, a respeito de suas políticas para a educação e cuidado de crianças pequenas:

- levar em conta o contexto social do desenvolvimento na primeira infância;
- colocar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no núcleo do trabalho de educação e cuidado da criança pequena, respeitando a iniciativa [*agency*] da criança e as estratégias naturais de aprendizagem;
- criar as necessárias estruturas de governança para a prestação de contas [*accountability*] e a garantia de qualidade;
- desenvolver, junto com os grupos de interesse da área [*stakeholders*], diretrizes curriculares amplas e padrões para todos os serviços de educação e cuidado de crianças pequenas;
- basear as estimativas de financiamento para a educação e cuidado de crianças pequenas em metas de qualidade pedagógica que devem ser atingidas;
- reduzir a pobreza infantil e a exclusão por meio das principais [*upstream*] políticas fiscais, sociais e trabalhistas e aumentar os recursos dos programas universais para crianças com direitos de aprendizagem diversos;
- encorajar a participação da família e da comunidade nos serviços para crianças pequenas;
- aprimorar as condições de trabalho e a formação profissional do pessoal na educação e cuidado de crianças pequenas;
- prover liberdade, financiamento e apoio aos serviços de educação e cuidado de crianças pequenas;
- ter como aspiração sistemas de educação e cuidado de crianças pequenas que sustentem a aprendizagem ampla, a participação e a democracia. (OECD, 2006, p. 4, tradução da autora)

Essas recomendações partem de dados coletados sobre os vários países e dos impasses e contradições identificados nas diversas situações do atendimento em educação e cuidado de crianças pequenas examinadas no relatório. Deve-se levar em consideração que a forma de organização dos serviços voltados à pequena infância, no âmbito da OCDE, apresenta muitas diferenças conforme o país considerado: muitos deles separam a educação de crianças de 2-3 anos em diante, do atendimento em creches para a faixa etária mais próxima ao nascimento, que fica sob a responsabilidade de outros setores de política social; em alguns países a licença parental é mais extensa, motivando os pais a cuidarem dos bebês até o primeiro ano de vida ou mais; em outros casos, reformas foram introduzidas para agrupar todos os serviços na área de educação. As formas de financiamento também variam e, muitas vezes, parte dos custos das creches recai sobre as famílias. Em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, parcela importante do atendimento fica entregue ao mercado, seja com todos os custos recaindo sobre as famílias, seja de forma combinada com emprego de *vouchers* ou algum outro tipo de subsídio.

Se o Brasil estivesse incluído nesse panorama, algumas constatações poderiam ser feitas. No caso da legislação, que trouxe a faixa etária de 0 a 6 anos para a área de educação, incluindo a creche no sistema público de financiamento e definindo a mesma formação para profissionais de creche e pré-escola, o país estaria numa situação comparativamente mais favorável do que muitos daqueles países que os estudos da OCDE examinaram; quanto às taxas de matrícula por idade, embora grande parte de crianças de 4 e 5 anos ainda não tenha acesso à pré-escola no Brasil, as taxas de matrícula já alcançadas não estariam entre as piores registradas naquele levantamento (OECD, 2006, p. 74-82).

Os maiores contrastes teriam de ser buscados em questões ligadas às redes de proteção social, nas quais as políticas de creche se encaixam, e nos níveis de qualidade apresentados pelos serviços.

## **O ESTÁGIO ATUAL DO DEBATE SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A partir dos anos 1990, a utilização de sistemas de avaliação de grande escala, por meio dos quais as escolas são avaliadas pelos resultados apresentados por seus alunos em testes de conhecimento, multiplicou-se nos países da América Latina, no contexto das reformas educacionais introduzidas em diversos países da região (CASASSUS, 2002). No Brasil, esse processo intensificou-se e ganhou grande repercussão pública; em um país considerado “emergente” do ponto de vista econômico, ficou

difícil aceitar uma situação na educação que o coloca em uma das últimas posições no Program for International Student Assessment – PISA.

Até bem pouco tempo a Educação Infantil permaneceu fora dessa discussão e, de certa forma, percorreu um caminho divergente, buscando adotar procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição.

Com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Interfóruns da Educação Infantil, respectivamente articuladores de uma gama de mobilizações internacional e local, foi realizada uma pesquisa que ouviu crianças, educadores, funcionários, pais e pessoas da comunidade próximas a 53 creches e pré-escolas de quatro estados, de diferentes regiões do país, a respeito de suas concepções sobre a qualidade da Educação Infantil. Essa consulta trouxe um material que pode ser considerado como importante subsídio na definição de critérios de qualidade para essa etapa da educação (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006).

O passo seguinte foi a elaboração de um instrumento para uso na autoavaliação dos centros de Educação Infantil, *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*, editado pelo Ministério da Educação, com uma tiragem de mais de 200 mil exemplares, distribuídos gratuitamente às escolas e creches públicas do país (BRASIL, 2009). Uma pesquisa sobre sua receptividade verificou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros, a metade acusou o recebimento do documento e, destes, 30% diziam que o utilizavam de alguma forma. Essas duas experiências foram realizadas por meio de um processo participativo, no qual foram incluídos especialistas e representantes de diversas organizações da sociedade civil.

Paralelamente a esse processo, como reconhece o documento *Starting strong II*, “um novo e poderoso discurso público sobre aprendizagem precoce surgiu nos Estados Unidos, estimulando os profissionais de Educação Infantil a dar um apoio mais efetivo à aprendizagem escolar” (OECD, 2006, p. 167, tradução da autora). Um dos nomes que tem impulsionado essa tendência é o economista e ganhador do Prêmio Nobel James Heckman (LESEMAN, 2009). Seus argumentos baseiam-se em análises de custo e benefício e em descobertas da neurociência, que apontariam para a necessidade de intervenções precoces junto às crianças nos anos logo após o nascimento. Como era de se esperar, essa posição tem obtido grande receptividade de economistas e especialistas ligados à medicina. Heckman veio ao Brasil e grupos de economistas brasileiros participam de projetos conjuntos com as equipes norte-americanas. Essa articulação fortaleceu alguns projetos de pesquisa e intervenção que utilizam testes de desenvolvimento, aplicados a crianças em idade de creche, e calculam o custo mínimo necessário para obtenção de melhorias nesses resultados (BARROS et al., 2011).

Essas iniciativas têm provocado uma grande polêmica nos meios educacionais. Com efeito, esses projetos passam ao largo da legislação existente e do processo de debates sobre a qualidade que vinha se desenvolvendo no campo da Educação Infantil. Mas é preciso reconhecer que outros fatores estão também influenciando as pressões por avaliações sobre a qualidade da Educação Infantil. Na medida em que o atendimento se expandiu significativamente para as crianças de mais de 4 anos de idade, a demanda por vagas para crianças menores cresceu e ganhou uma enorme visibilidade pública e política. A pressão sobre as municipalidades, para que aumentem a oferta de vagas, principalmente nos grandes centros, é crescente.

Ao mesmo tempo, a preocupação com a qualidade do atendimento se justifica. A crescente demanda por acesso pode levar ao atendimento de crianças muito pequenas em creches, por longas horas diárias, sem a garantia de condições mínimas de qualidade, o que pode prejudicá-las em seu desenvolvimento e desrespeitá-las em seus direitos.

Nos anos 2009 e 2010, foi realizada uma pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil, promovida pelo Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. O estudo avaliou uma amostra proporcional de 150 centros de Educação Infantil em seis capitais de estado, situadas nas cinco regiões geográficas do país, incluindo instituições públicas, privadas e conveniadas. A pesquisa utilizou as escalas de observação de ambientes, para as faixas etárias correspondentes a creche e pré-escola, *Infant/toddler environment rating scale: revised edition* – ITERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003) e *Early childhood environment rating scale: revised edition* – ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998). Também foram entrevistados professores, coordenadores pedagógicos e diretores das unidades visitadas.

Os resultados indicaram que, na média, as instituições apresentaram pontuações insuficientes e, em alguns dos aspectos avaliados, muito baixas (CAMPOS, 2010; CAMPOS et al., 2011). Os professores mostraram que estão até certo ponto conscientes de alguns desses problemas, muitos deles resultados das políticas adotadas em seus municípios. Porém, suas respostas sugerem que, sozinhos, eles não seriam capazes de tomar iniciativas para atuar sobre os pontos críticos apontados pelo estudo. Uma possível conclusão é que, para obter melhorias de qualidade, seria necessário um monitoramento externo e uma assistência pedagógica que apoiassem as equipes no exame de suas práticas de forma mais sistemática e as ajudassem a encontrar caminhos para superar as deficiências constatadas. Parece que, se a autoavaliação é uma importante etapa nessa direção, ainda assim, avaliações externas

são necessárias para indicar pontos críticos nas rotinas e práticas adotadas no trabalho cotidiano com as crianças.

A divulgação desse estudo provocou diversas reações, pois alguns grupos rejeitam qualquer avaliação externa, acreditando que o amadurecimento interno das equipes e a reflexão coletiva sobre suas práticas é o único caminho para melhorar a qualidade do trabalho com as crianças pequenas.

No outro extremo, especialistas em avaliação, com experiência em outras etapas da educação, e economistas preocupados com as análises de custo benefício vêm propondo a introdução de avaliações individuais de aproveitamento também na Educação Infantil. A nova legislação sobre a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade contribuiu para esse novo interesse, assim como a preocupação com os altos níveis de analfabetismo funcional verificados nos alunos do ensino primário e secundário.

Mais recentemente, os programas que focalizam a alfabetização “na idade certa”, propondo um pacto nacional que visa a alfabetizar todas as crianças até a idade de 8 anos, certamente podem levar a uma pressão indireta sobre a pedagogia adotada na pré-escola: sabe-se que na maioria das escolas privadas, muitas crianças são alfabetizadas antes mesmo de chegar ao primeiro ano, enquanto em muitas redes públicas o currículo adotado na pré-escola não valoriza esse aprendizado.

A resistência de muitos educadores a investir em atividades de letramento e alfabetização na pré-escola pode ser em parte atribuída ao temor daquelas tradições encrustadas na escola brasileira de avaliações que levam ao atraso idade/série e à exclusão escolar. A legislação atual impede a retenção de crianças na passagem da pré-escola para o primeiro ano, mas as estatísticas continuam a revelar contingentes de crianças com idade superior a 6 anos ainda cursando a Educação Infantil (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2013).

Por trás dessas tensões, vários aspectos se encontram implícitos. As opções sobre modelos de currículo, perfil dos profissionais, tipos de regulação dos sistemas educacionais fazem parte de um cenário no qual os critérios de qualidade e as avaliações se encaixam.

De forma resumida, observando as políticas em andamento e a situação da Educação Infantil no país, os seguintes impasses e desafios poderiam ser apontados:

- a crescente pressão social por uma ampliação dos serviços *versus* a garantia de um patamar mínimo de qualidade;
- as prementes necessidades das demais etapas de ensino *versus* o custo elevado de creches e pré-escolas de qualidade e do atendimento em tempo integral;

- o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local *versus* a necessidade de garantir maior equidade entre classes sociais, regiões e grupos étnico-raciais;
- um modelo pedagógico preparatório para a escola, predominante na pré-escola *versus* um modelo assistencial, historicamente associado à creche, e ambos os modelos, por sua vez, se opondo a uma pedagogia centrada na criança;
- diferentes concepções sobre a autonomia da escola e sobre a legitimidade de sistemas de regulação externos.

## QUAIS OS CAMINHOS POSSÍVEIS?

Diversas e complexas questões precisam ser levadas em conta nesse debate. Uma ampla revisão das pesquisas sobre o impacto da qualidade da Educação Infantil no desenvolvimento de crianças pequenas, realizada por Paul Leseman (2009), traz conclusões importantes para subsidiar essa reflexão.

As pesquisas analisadas pelo autor não só investigam os impactos da frequência à Educação Infantil sobre a escolaridade futura das crianças, mas também trazem resultados que detalham quais características dos programas explicam os diferentes resultados observados no acompanhamento longitudinal dos alunos, em sua vida escolar e fora dela. Assim, confrontam-se diversos modelos de serviços e diversas orientações curriculares e pedagógicas adotadas na fase da Educação Infantil, pesquisando seus respectivos efeitos sobre o desempenho dos egressos em variados aspectos: cognitivo, emocional, social. Algumas dessas conclusões são destacadas a seguir.

- O modelo de atendimento em centros de Educação Infantil associado a atividades visando apoiar e orientar os pais é o mais eficaz.

Esse modelo é comparado a programas de educação de crianças pequenas em centros de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, que não incluem um trabalho voltado para as famílias e a programas exclusivamente baseados em visitas domiciliares e educação de pais. Os exemplos de programas considerados bem-sucedidos que se encaixam nesse modelo “associam uma educação em centros, intensiva, precoce e centrada na criança, a atividades educativas, planejadas para serem realizadas em domicílio, e a medidas de apoio às famílias” (LESEMAN, 2009, p. 23, tradução da autora).

Leseman detém-se no exame de resultados de programas em grande escala e de redes pré-escolares públicas. As pesquisas que procuram avaliar os impactos desses programas são mais escassas, segundo o autor; entre elas encontra-se o programa de pesquisas desenvolvido

no Reino Unido, o *Effective provision of preschool education project* – EPPE –, cujos resultados indicam que os efeitos positivos atribuídos à frequência a diversas modalidades de Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos, podem ser observados ao longo da escola primária.

- Os programas de educação domiciliar são menos eficazes do que os programas desenvolvidos em centros de Educação Infantil.

O autor cita diversas pesquisas, inclusive meta-análises, realizadas mediante resultados obtidos em diversos países, as quais demonstram que

...os programas de educação de pais, os programas de suporte familiar ou os sistemas que combinam diversos serviços destinados às famílias ou aos pais, que apenas focalizam a criança de forma indireta, não produzem efeitos significativos sobre o desenvolvimento cognitivo e da linguagem infantil. (LESEMAN, 2009, p. 27, tradução da autora)

- Todas as crianças se beneficiam da Educação Infantil, mas aquelas de famílias de baixa renda se beneficiam mais.

Diversos estudos examinados pelo autor registram ganhos significativos para crianças de grupos desfavorecidos que têm acesso a programas de Educação Infantil. As pesquisas mostram resultados que apontam para a diminuição da diferença entre alunos com distintas origens sociais e culturais, após a frequência a programas pré-escolares desenvolvidos em diversos países (LESEMAN, 2009, p. 24-25).

- Os resultados positivos são mais claros e consistentes para a faixa de 2-3 a 5 anos do que para a faixa anterior.

Quanto aos efeitos da creche para crianças menores de 3 anos, as pesquisas chegam a resultados contraditórios: muitas concluem que quanto mais precoce e mais intensivo é o programa, melhores os resultados no curto prazo; outras registram efeitos negativos de alguns programas sobre o comportamento dos egressos a mais longo prazo. De forma geral, a qualidade da creche parece ser um fator crucial para determinar o sentido dos impactos detectados pelos estudos examinados por Leseman (p. 26-27).

- As pesquisas sugerem que a abordagem curricular centrada na criança é mais adequada a crianças com menos de 5 anos, e um currículo mais estruturado é mais indicado a crianças a partir dos 5 anos.

Em sua revisão, Leseman dedica um espaço importante para comentar os estudos que destacam as opções curriculares e pedagógicas adotadas pelos programas que foram objeto de avaliações de impacto. Após um breve histórico sobre as principais abordagens propostas para o trabalho educativo com crianças pequenas e as teorias sobre o desenvolvimento infantil que as fundamentam, o autor sugere que os resultados variam conforme se considerem os efeitos a curto ou longo prazo. Essa análise parece bem interessante, pois coloca em perspectiva o debate que opõe, de um lado, as propostas mais focalizadas na didática e na instrução direta e, de outro, aquelas que conferem maior peso à autonomia e iniciativa da criança, como é o caso da concepção de DAP.

Um dos estudos citados conclui que os egressos de pré-escolas que adotavam uma pedagogia mais centrada na criança apresentaram melhor domínio de competências de base do que aqueles que haviam seguido programas mais “acadêmicos”. Uma pesquisa posterior revelou melhor desempenho nos primeiros três anos da escola primária daqueles egressos de programas mais acadêmicos; porém, desse nível em diante, os egressos que haviam participado de programas “adequados ao desenvolvimento” obtiveram melhores resultados. Outras investigações chegaram a resultados semelhantes, distinguindo os efeitos sobre o desempenho acadêmico de resultados positivos em outras áreas, como melhor autorregulação, melhor adaptação social e comportamental, por exemplo. Nessas áreas, os resultados de programas mais centrados nas crianças se mostraram mais positivos.

Procurando levar em conta, também, estudos que controlaram a idade da criança e o tipo de abordagem curricular, Leseman chega à síntese antes apontada: entre 3 e 4 anos, a pedagogia centrada na criança deveria ser privilegiada e aos 5 e 6 anos, o programa deveria adotar uma orientação mais acadêmica. É importante notar que alguns estudos indicam que os modelos considerados como *laissez faire* são os que apresentam os piores resultados (p. 32).

No documento *Starting strong II* (OECD, 2006), outras considerações importantes complementam essas, porque se apoiam em uma abordagem comparativa, que leva em conta a estrutura da oferta da Educação Infantil e a concepção de política social predominante em cada país.

- A adoção de currículos voltados para o desenvolvimento cognitivo e a preparação para a escola primária é mais disseminada naqueles países desenvolvidos com populações mais heterogêneas e maior desigualdade social (França, Reino Unido, Estados Unidos).
- Competências básicas em linguagem e conhecimentos gerais “podem ser dadas como certas em sociedades mais homogêneas, mas

se tornam, em sociedades multiculturais, uma questão de oportunidades iguais para crianças de grupos de baixa renda e migrantes” (p. 136-137, tradução da autora).

- “Parâmetros de aprendizagem [*learning standards*] também garantem os necessários marcos gerais [*benchmarks*] em ‘sistemas’ de Educação Infantil que mais se parecem com uma colcha de retalhos de serviços e programas...” (p. 137, tradução da autora).
- Diretrizes detalhadas são “desnecessárias se o sistema emprega uma força de trabalho estável e bem formada, capaz de planejar e avaliar o progresso das crianças utilizando processos sistematizados de observação e uma variedade de instrumentos de avaliação” (p. 144, tradução da autora).
- A “abordagem holística do desenvolvimento infantil não deve ser interpretada como significando a ausência de padrões” (p. 139, tradução da autora).

A perspectiva adotada nesse documento, relativa aos países da OCDE, parece sugerir um caminho interessante para o debate brasileiro, pois indica que as opções curriculares e a adoção de determinados modelos pedagógicos não podem ser feitas sem que se considerem os fatores de contexto presentes em cada situação. As características da população que precisa ser atendida, os padrões legais e institucionais vigentes, o tipo médio de profissional que pode ser recrutado, os recursos financeiros existentes são todos componentes de uma realidade que cerca e, até certo ponto, determina qual o leque de opções que concretamente existe em cada situação. Esse ponto de vista relativiza um tipo de debate fundado apenas na contraposição de diferentes tradições pedagógicas e sugere que, se as reais condições de implementar as práticas desejadas não são situadas em um determinado contexto, há um sério risco de que permaneçam apenas como meta ou projeto, passando ao largo das experiências cotidianas vividas pela maioria das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Aprofundar esse questionamento talvez ajude a avançar o debate na direção de experiências educativas que contribuam para uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

- BALAGEUR, Irene; MESTRES, J.; PENN, Helen. *Quality in services for young children: a discussion paper*. Bruxelas: European Commission Childcare Network, 1992.
- BARROS, Ricardo P. et al. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, v. 41, n. 2, p. 213-232, ago. 2011.
- BONDIOLI, Anna (Ed.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BREDEKAMP, Sue (Ed.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children through age 8*. 9. ed., expanded. Washington, D.C.: NAEYC, 1992.
- CAMPOS, Maria M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.
- \_\_\_\_\_. Análisis general: reflexionando sobre la calidad educativa. In: CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México, D.F.: CEAAL, 2004. p. 161-190.
- CAMPOS, Maria M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2010. (Relatório final)
- CAMPOS, Maria M.; COELHO, Rita C.; CRUZ, Sílvia H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, n. 26)
- CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson. Acesso e qualidade na educação infantil. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2012*. São Paulo: Todos pela Educação, 2013. p. 66-81.
- CAMPOS, Maria M.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.
- CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.
- CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. Londres: Falmer, 1999.
- EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK. *Quality targets in services for young children*. Bruxelas: European Commission Equal Opportunities Unit, 1996.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *Early childhood environment rating scale: revised edition – ECERS-R*. New York: Teachers College, 1998.
- HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition – ITERS-R*. New York: Teachers College, 2003.
- LESEMAN, Paul P. M. L'impact d'une offre d'éducation et d'accueil de qualité sur le développement des jeunes enfants: synthèse de la recherche. In: EDUCATION AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY – EACEA. *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelas: Eurydice, 2009. p. 17-49.
- MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Starting strong II: early childhood education and care*. 2006. Disponível em: <<http://www.sourceoecd.org/education/9264035451>>. Acesso em: ago. 2012.

PENN, Helen. *Quality in early childhood services: an international perspective*. Columbus: Mc Graw Hill, Open University Press, 2011.

RODRIGUEZ BAZÁN, Luís Antonio; AGUIRRE LEDEZMA, Noel. Calidad, interculturalidad y educación: una lectura de las iniciativas de la sociedad civil y el Estado en Bolívia. In: CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México, D. F.: CEAAL, 2004. p. 11-43.

### MARIA MALTA CAMPOS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
[mcampos@fcc.org.br](mailto:mcampos@fcc.org.br)