



UNIVALI

JAQUELINE BENOIT

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

As concepções das professoras de Educação Infantil do
município de Corupá

ITAJAÍ (SC)
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

JAQUELINE BENOIT

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

As concepções das professoras de Educação Infantil do
município de Corupá

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE
como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação – área de concentração:
Educação – (Linha de Pesquisa:
Desenvolvimento e Aprendizagem Grupo de
Pesquisa – Desenvolvimento e Educação da
Infância)

Orientador: Profa. Dra. Maria Helena Cordeiro

ITAJAÍ (SC)
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

As concepções das professoras de Educação Infantil do
município de Corupá

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 27 de fevereiro de 2008.

Membros da Comissão:

Orientadora:

Prof^a. Dra. Maria Helena Cordeiro

Membro Externo:

Prof^a. Dra. Maria Malta Campos

Membro representante do colegiado:

Prof^a. Dra. Cássia Ferri

Ao meu anjo Gabriel por seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À *Prof^a Dra Maria Helena Cordeiro*, minha orientadora, minha amiga, minha conselheira que, com muita paciência e respeito me ajudou a descobrir os caminhos que trilhei neste trabalho.

À *Prof^a Dra Cássia Ferri* que, contribuiu significativamente para a finalização deste trabalho e principalmente pelos seus ensinamentos enquanto professora do programa.

À *Prof^a Dra Maria Malta Campos* pela leitura cuidadosa e por suas contribuições teórico/reflexivas na qualificação e defesa deste trabalho.

À *Prof^a Dra Valéria Silva Ferreira* pela presença e sugestões na banca de qualificação.

À *Prof^a Dra Eliana Bhering*, *Prof^a Dra Lenira Haddad* e *Prof^a Dra Lísia Michels* que ao longo de minha formação acadêmica se mostraram pessoas acessíveis e se tornaram para mim grandes exemplos.

A *CAPES* por ter provido os meios que possibilitaram dedicação exclusiva à pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer de Corupá, representadas por *Diana* e *Tércia*, bem como as professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas do município, que concederam, gentilmente, suas entrevistas.

Às *colegas do Grupo de Pesquisa*, com quem dividi momentos de reflexão e estudo e também construí laços verdadeiros de amizade.

Aos queridos *Eduardo*, *Micheline*, *Nicácio* e *Aline*, pela relação verdadeiramente amiga, que por muitas vezes suavizou as dificuldades deste percurso.

Aos meus pais *Adolfo* e *Vedi* pelo incentivo, apoio e suporte que permitiram que eu chegasse até aqui.

A *Juliano Moura* pela fortaleza e carinho.

E, principalmente, ao meu pequeno anjo *Gabriel*, meu querido filho e companheirinho, que provou que gestos, são por vezes, mais fortes que palavras.

OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de compreender os significados de “qualidade” expressos pelas professoras de Educação Infantil de Corupá, ao se referirem ao atendimento das crianças de zero a seis anos. Considerando o aumento significativo no número de Instituições de Educação Infantil nas últimas décadas, sem dúvida, é imprescindível que discussões acerca da qualidade desse atendimento sejam colocadas em pauta. E, tratando especialmente de crianças pequenas, é clara a importância que adquirem os aspectos qualitativos no âmbito educacional. A preocupação com a qualidade da educação infantil está ligada ao movimento em busca das garantias do direito da criança, mas também do significado teórico-prático do trabalho pedagógico destas instituições. Segundo Zabalza (1998) o desafio da educação infantil é o ‘desafio da qualidade’. Nesse contexto, o professor representa o principal protagonista nas relações que ocorrem entre a escola, as crianças, os pais e a comunidade. Baseada na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006) essa pesquisa contou com a participação de 36 professoras de creches e pré-escolas. Entretanto, a fim de viabilizar os objetivos com os quais o trabalho se comprometia, os instrumentos utilizados na Consulta sobre Qualidade foram organizados e reformulados, de acordo com as necessidades deste trabalho. Para a análise das questões fechadas foi utilizado o pacote estatístico SPSS e as questões abertas foram analisadas qualitativamente, procurando-se categorizar os temas e tópicos que emergiram do discurso das professoras. Os resultados evidenciam que para as professoras de Educação Infantil do município de Corupá, um bom CEI/Pré-escola se constitui de um espaço apropriado para o desenvolvimento da criança, vindo a oportunizar experiências ricas em relação ao seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, as professoras consideram aspectos pedagógicos que vão além das condições mínimas para garantir os direitos das crianças, defendendo valores educacionais que fazem parte de um processo de construção de significados de qualidade, na perspectiva de assegurar valores e princípios coerentes com a representação de infância construída pelo grupo.

Palavras-chave: Qualidade; Educação Infantil; Professoras

ABSTRACT

This study attempts to understand the meanings of “quality”, expressed by ECE (Early Childhood Education) teachers of Corupá, Brazil, concerning education and the care of children from zero to six years old. Considering the significant increase in the number of ECE services in recent decades, it is essential to discuss their quality. In relation to small children in particular, the importance of acquiring qualitative aspects in the educational environment is clear. The concern about the quality of Early Childhood Education is linked to the movement for children’s rights, but also relates to the theoretical and practical meaning of pedagogical work in these institutions. According to Zabalza (1998) the challenge facing Early Childhood Education is the “challenge of quality”. In this context, the teacher is the main protagonist in the relationships that occur between the school, the children, the parents and the community. Based on the Quality Inquiry in ECE (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006), this research involved 36 nursery and infant school (kindergarten) teachers. However, to accomplish the objectives of this work, the instruments used in the Quality Inquiry were organized and modified, according to the needs of this work. The statistical package SPSS was used to analyze the closed questions, while the open questions were analyzed qualitatively, categorizing the themes and topics that emerged from the teacher’s speech. The results show that ECE teachers of Corupá think that a good ECE Center is an appropriate place for children’s development, offering rich experiences for their growth, development and learning. In this sense, the teachers consider pedagogical aspects that go beyond the minimal conditions needed to guarantee children’s rights, defending educational values that are part of the process of constructing the meaning of quality, from a perspective of assuring values and principles coherent with the representation of childhood constructed by the group.

Key-words: Quality; Early Childhood Education; Teachers

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1. Distribuição das participantes em relação à idade e à modalidade de atendimento em que atuam.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabela 2 Distribuição das participantes de acordo com o estado civil e número de filhos, por modalidade em que atuam.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabela 3. Distribuição das participantes de acordo com a formação, por modalidade em que atuam.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabela 4. Distribuição das participantes de acordo com a formação, por tempo de experiência como professoras.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabela 5. : Freqüência de respostas “muito importante” (1), “mais ou menos importante” (2), “pouco importante” (3) dadas pelos sujeitos dos dois grupos entrevistados aos quesitos da pergunta “Um bom CEI/Pré-escola é aquele (a) que...”</i>	<i>94</i>
<i>Tabela 6: Pontuação dos itens mais e menos importantes nos grupos de CEI e Pré-escola aos quesitos da pergunta “Uma bom CEI/Pré-escola é aquele (a) que...”</i>	<i>97</i>

LISTA DE ABREVIATURAS

- CEI – Centro de Educação Infantil
- ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale
- EI – Educação Infantil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEIs – Instituições de Educação Infantil
- LBA – Legião Brasileira de Assistência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- PMAE – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação
- RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- SC – Santa Catarina
- SESI – Serviço Social da Indústria
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

Sumário

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
<u>1 INTRODUÇÃO</u>	<u>12</u>
<u>2 O DISCURSO DE QUALIDADE</u>	<u>17</u>
2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO	17
2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	20
<u>3 OS LUGARES DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: UMA INCURSÃO HISTÓRICA</u>	<u>25</u>
<u>4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	<u>38</u>
4.1 O ESTABELECIDO E CONSTRUÍDO	38
4.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	49
<u>5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</u>	<u>54</u>
5.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CORUPÁ	54
5.2 SUJEITOS	59
5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	61
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	65
<u>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS</u>	<u>67</u>
6.1 ENTREVISTA	67
6.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, PRA QUE SERVE?	67
6.1.2 AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE	76
6.1.3 AS REPRESENTAÇÕES POR SÍMBOLOS	81
6.1.4 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO	85
6.2 QUESTIONÁRIO	94
<u>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>100</u>
<u>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>106</u>
<u>9 ANEXOS</u>	<u>112</u>
ANEXO 1 : FORMULÁRIO ORIGINAL	112
ANEXO 2: FORMULÁRIO UTILIZADO	114
ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO.	116

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu após um levantamento das produções do grupo de pesquisa em Desenvolvimento e Educação da Infância do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI. Esse trabalho teve o objetivo de discutir as contribuições e as limitações dos projetos que vinham sendo desenvolvidos pelo grupo, considerando as diferentes perspectivas sobre qualidade na Educação infantil, subjacentes a esses projetos.

Esse levantamento evidenciou as dificuldades enfrentadas pelo grupo em realizar um trabalho de consistência no município no qual a universidade está inserida e onde os estudos vinham sendo realizados até então. Essas dificuldades se referem à abrangência da Educação Infantil, que é consideravelmente grande no município, dificultando a realização de devoluções que resultem em algum impacto positivo dos estudos desenvolvidos. Além disso, a troca constante de professores (muitas das quais não são efetivas) e os freqüentes impasses políticos, que levam à troca das coordenadoras das Instituições de Educação Infantil e das equipes técnicas responsáveis pela Educação Infantil do município, impossibilitam a continuidade dos trabalhos realizados.

Assim, tendo em vista a participação no grupo de pesquisa da coordenadora da Educação Infantil do município de Corupá e o seu interesse em promover melhorias na educação infantil do município pareceu significativo ao grupo centralizar suas pesquisas nas Instituições de Educação Infantil daquele município. O andamento das pesquisas no município motivou as professoras de Educação Infantil a participarem de novos estudos, na expectativa de que estes proporcionassem um melhor conhecimento das condições de atendimento às crianças de zero a seis anos e viessem a subsidiar a tomada de decisões sobre o trabalho que elas vinham realizando.

Logo, as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Educação da Infância foram sendo organizadas em um projeto 'guarda-chuva' (que permanece aberto à realização de novos estudos), vindo a complementar-se entre si e constituir um estudo de caso sobre a Educação Infantil

do município. Assim, o trabalho do Grupo como um todo tem o objetivo de *avaliar a Educação Infantil no município de Corupá, buscando desvelar as relações entre as práticas que as professoras de Educação Infantil vêm desenvolvendo nas Instituições de Educação Infantil e as suas representações e conhecimentos sobre o atendimento a crianças de zero a seis anos.*

Desta forma, o grupo tem investigado as representações de infância das professoras e dos pais das crianças, as concepções das professoras sobre desenvolvimento infantil e as práticas que as professoras desenvolvem nas Instituições de Educação Infantil. A compreensão das práticas das professoras exigia que, além de suas concepções sobre infância e sobre desenvolvimento infantil, se conhecesse também suas idéias sobre o que é uma boa Instituição de Educação Infantil.

O município de Corupá está localizado no interior do Estado de Santa Catarina e de acordo com dados do IBGE (2007b) vivem no município quase 1.300 crianças com menos de cinco anos. As Instituições de Educação Infantil do município possuem boas instalações, a maioria de suas professoras é efetiva e não atende nenhuma família em condições miseráveis.

Tendo em vista, o aumento significativo no número de Instituições de Educação Infantil nas últimas décadas é imprescindível que discussões acerca da qualidade desse atendimento sejam colocadas em pauta. Segundo Souza e Carvalho (2004 p. 126-127) “várias são as razões para essa expansão, tais como avanços políticos e legais, a obrigação do Estado em oferecer atendimento à criança pequena, o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, bem como o aumento de famílias monoparentais”. Além disso, cada vez mais tem sido reconhecida a importância da aprendizagem inicial, tanto como um direito, quanto por se acreditar que ricas experiências na primeira infância acarretam melhoria no desempenho acadêmico nos anos subseqüentes (DAHLBERG, MOSS, e PENCE, 2003). Ferreira *et al* (1998, p.58) ressalva que

[...] esse panorama alerta para a urgência de medidas tanto quantitativas quanto qualitativas, na promoção da qualidade na educação infantil no Brasil. Isso significa que ao lado da necessidade de se ampliar o atendimento às crianças de zero a seis anos para suprir a crescente demanda, urge também cuidar da qualidade do atendimento já existente.

Nos primórdios de sua implantação, os propósitos assistencialistas fizeram com que as preocupações das Instituições de Educação Infantil estivessem mais centradas no cuidado às crianças do que na educação. No entanto, “a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (KUHLMANN, 1998, p.81). Muitos autores compreendem que, quando se trata de educação de crianças pequenas e de instituições educativas em geral, é impossível separar assistência de educação, uma vez que elas se sobrepõem (BHERING, 2004).

Para Kuhlmann, “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos” (1998 p. 17). Assim, desde os primórdios da educação infantil, várias questões vêm sendo discutidas acerca do assunto, dentre as quais a mais difundida é a de ‘qualidade em educação infantil’. Para Rocha (1999, p. 13), “o estabelecimento de políticas sociais para a infância tem exigido a sistematização das experiências positivas do ponto de vista da qualidade da educação da criança pequena e a ampliação de pesquisas que favoreçam a consolidação de uma pedagogia da infância e, ainda mais particularmente, da educação infantil”. No mesmo sentido, mas considerando o posicionamento de Rosseti-Ferreira¹ (1995) não só em relação à creche, mas à Educação Infantil como um todo, concorda-se que

[..] a importância da creche, enquanto mecanismo de promoção de igualdade de oportunidades para as mulheres, possibilitando a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho, recomenda que a pesquisa na área oriente-se não apenas para elucidar os efeitos da experiência, mas também para a compreensão de aspectos específicos capazes de promover um aumento de qualidade dos serviços oferecidos (apud LORDELO, 2002b, p. 85).

Segundo Zabalza (1998a) o desafio da educação infantil é o ‘desafio da qualidade’. Tratando especialmente de crianças pequenas, é clara a importância que adquirem os aspectos qualitativos no âmbito educacional. Para o autor “a Educação

¹FERREIRA, M.C. (1995). O contexto de educação da criança pequena, segundo a psicologia do desenvolvimento: um debate internacional [Resumo]. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XXV Reunião Anual de Psicologia, Resumos* (p.77). Ribeirão Preto:SBP.

Infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse” (p. 41). O autor ainda destaca que essa educação pode e deve potencializar o desenvolvimento global da criança. Para Oliveira et al. (2002, p.64), além de prestar cuidados físicos, a creche (e aqui acrescenta-se também a pré-escola) cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional da criança. Por isso, ela precisa ser pensada como um ambiente de socialização, não que substitua, mas que seja diferente do familiar.

Com o mesmo ponto de vista, Bhering (2004, p. 15) refere-se aos trabalhos de Homann e Weikart² (1997) e de Becchi e Bondioli³ (2003), afirmando que “as pesquisas psicológicas e educacionais têm estudado as perspectivas das iniciativas que ressaltam as abordagens voltadas para os interesses da criança e da infância e têm também indicado caminhos para oferecer ambientes que fomentem o desenvolvimento saudável”. A autora ressalta ainda que “estas perspectivas partem do princípio de que a criança é ativa e que por meio da interação com seus pares, adultos, cultura e linguagem constrói sua individualidade” (BHERING, 2004, p.15). Favorecer esse desenvolvimento consiste em tornar o ambiente num agente e considerá-lo como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças. Por isso discutir a qualidade da Educação Infantil é ponto primordial para o desenvolvimento de novas políticas e para a reflexão quanto a importância que esse trabalho representa para o desenvolvimento da criança como pessoa e como cidadão de direitos.

Considerando as preocupações acima expostas, pretendemos, com este estudo, responder ao seguinte problema:

Quais os significados de “qualidade” expressos pelas professoras de Educação Infantil de Corupá quando se referem ao atendimento às crianças de zero a seis anos, nesse município?

Assim essa pesquisa tem o objetivo de **discutir os significados de “qualidade” expressos pelas professoras⁴ de Educação Infantil de Corupá**

2 HOHMANN, M.; WEIKART, D.P. **Educar a Criança**. Serviço da Educação- Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa/Portugal, 1997.

3 BECCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a Pré-Escola** – uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

⁴ Utiliza-se predominantemente o gênero feminino porque no município de Corupá todas as professoras de Educação Infantil são mulheres.

quando se referem ao atendimento às crianças de zero a seis anos, nesse município.

Para viabilizar a investigação visando esse objetivo, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- **Compreender as opiniões das professoras acerca da utilidade das Instituições de Educação Infantil.**
- **Identificar quais as concepções das professoras sobre “uma boa Instituição de Educação Infantil”.**
- **Identificar os elementos que as professoras consideram mais relevantes para garantir a qualidade no atendimento a crianças de zero a seis anos.**
- **Explicitar os significados e o valor que as professoras atribuem a esses elementos no contexto de Educação Infantil de Corupá.**

O primeiro capítulo deste trabalho contextualiza, historicamente, a evolução do conceito de qualidade e aprofunda algumas discussões pertinentes sobre a qualidade na educação. A partir de um breve panorama da trajetória histórica da Educação Infantil, o segundo capítulo tem o objetivo de apresentar aspectos significativos em relação ao papel das Instituições de Educação Infantil na sociedade e no desenvolvimento da própria criança.

Tendo por base a relevância atribuída à infância, considerado um período fundamental para garantir as bases de um desenvolvimento digno e saudável, apresentamos, no terceiro capítulo, algumas reflexões e pesquisas pertinentes acerca da qualidade na Educação Infantil.

O capítulo seguinte trata dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, que compreende na contextualização do campo de pesquisa, na descrição dos sujeitos, instrumentos e procedimentos de análise dos dados. Por fim, são apresentados os resultados desta pesquisa e as considerações acerca da temática deste estudo.

2 O DISCURSO DE QUALIDADE

2.1 Evolução histórica do conceito

Qualidade, segundo os dicionários, é uma palavra de origem latina que representa o conjunto de atributos que distinguem algo ou alguém e lhe determinam a natureza. Certamente, na história dos homens, nunca se falou tanto em qualidade quanto agora. São empresas investindo em programas chamados de 'Qualidade Total', são prêmios e certificados, cursos, seminários, anúncios e reportagens que confirmam e realimentam uma espécie de corrida em direção ao grande objetivo geral: alcançar o que chamam de 'qualidade'. Vítima ou não dos meios de comunicação de massa, também a qualidade, como conceito, vem se transformando em slogan e se esvaziando de sentido pela própria saturação a que se expõe (ALEVATO, 1999, p. 79).

Muito se tem ouvido falar em qualidade e, mais que isso, tem-se buscado alcançar a qualidade. No sentido mais amplo, o seu significado tem atingido de uma forma incomensurável, desde aspectos puramente particulares e individuais aos de serviços e sociedade.

Vivemos uma época que podemos chamar de 'Era da qualidade'. Qualidade é o que todo mundo quer oferecer e ter. Todos os dias, a palavra 'qualidade' aparece em centenas de lugares, ligada a infinitas atividades, bens e serviços. O termo 'qualidade' é tão amplamente usado que o assumimos como certo (MOSS, 2002, p.17).

É no âmbito administrativo que esse conceito se difunde largamente, como conseqüência do crescimento no consumo de produtos e serviços. As empresas podem ser consideradas as maiores difusoras do discurso de qualidade que gira em torno, principalmente, da preocupação em garantir a satisfação do consumidor, suprir as expectativas do mercado competitivo e conseqüentemente, gerar lucros.

De acordo com Longo (1996) a preocupação com a qualidade, no sentido mais amplo da palavra, surge em 1920 nos Estados Unidos, a partir de um questionamento de Shewhart com a variabilidade encontrada na produção de bens e serviços, vindo a desenvolver o 'Controle estatístico do processo'. Preocupado com a qualidade final dos produtos, esse método estatístico tinha o objetivo de detectar a causa dos defeitos para, posteriormente, preveni-los.

A tecnologia da qualidade foi rapidamente desenvolvida durante a Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade de melhorar a qualidade dos produtos em geral. Assim, após a guerra, surge a necessidade de 'renascimento' do mercado nos mais variados segmentos.

O Japão, considerado hoje uma das maiores potências mundiais, encontrava-se totalmente arruinado em relação ao seu mercado industrial, dispondo apenas de recursos humanos para o desenvolvimento do país. (BUENO, s/d). Nesse contexto de grande necessidade de reconstrução nacional e retomada econômica, o engenheiro americano e estatístico William Edwards Deming, eleito presidente da Sociedade Americana para o Controle da Qualidade (ASQC), em 1946, vai ao Japão fazer uma série de palestras e treinar empresários e industriais, a convite do Grupo de Pesquisa e Controle da Qualidade (QCRG) da Japanese Union of Scientists and Engineers (JUSE), para demonstrar a importância do controle estatístico nos processos (LONGO, 1996). Deming, físico e matemático que fora aluno de Shewhart, levou aos líderes industriais japoneses os conceitos de 'Controle da Qualidade'. Seu objetivo principal era dar suporte às empresas e à economia do país, uma vez que os bens de consumo eram vistos com maus olhos por seus produtos serem mal feitos e baratos. O trabalho de Deming no Japão tinha como preocupação central a qualidade e, conseqüentemente, a produtividade. De acordo com Longo (1996, p.8)

O Japão inicia, então, sua revolução gerencial silenciosa, que se contrapõe, em estilo, mas ocorre paralelamente, à revolução tecnológica 'barulhenta' do Ocidente e chega a se confundir com uma revolução cultural. Essa mudança silenciosa de postura gerencial proporcionou ao Japão o sucesso de que desfruta até hoje como potência mundial.

Além da contribuição de Deming, Barçante (1998) também destaca alguns fatores quanto à evolução da Qualidade no Japão que, de forma indireta, influenciaram muitos países: a criação e ação da Japanese Union of Scientist and Engineers (JUSE); a padronização ampla dos produtos; a ampla comunicação e educação pública; e ainda: a liderança e direção centralizadas; envolvimento e comprometimento da alta administração empresarial; o desejo de elevar a qualidade à condição de tópico de importância nacional;

Entre 1950 e 1980, a economia avançou significativamente, acompanhada pela preocupação com a qualidade de bens e serviços. Entre os nomes de maior

destaque encontramos os de Joseph Juran e Armand Feigenbaum e, a partir dos seus trabalhos, a disseminação dos pressupostos de 'qualidade total' difundidos mundialmente em vários segmentos da sociedade, inclusive na educação⁵. (RANGEL, 1995).

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.120) "Desde 1945, e especialmente desde o início da década de 1980, a qualidade moveu-se para o alto da ordem do dia nas empresas privadas e nos serviços públicos". Para os autores, o discurso de qualidade pode "[...] ser entendido como um produto do pensamento iluminista e como atração da modernidade pela ordem e pela maestria" (idem, p.119). Nesse sentido, o discurso social pendia para padrões universais de qualidade, conseqüentemente a preocupação central era a normatização e unificação.

Esse discurso social de qualidade se dá em 'função de' padrões universais, que visam especialmente ao controle e isso se justifica pelo pensamento social e político e pela época histórica em que surge. Observa-se então, que o discurso de qualidade emerge dentro de um contexto social e histórico construído nas relações culturais, econômicas e políticas da sociedade, o que leva a questionar a própria existência/ possibilidade de padrões universais e absolutos que sejam independentes dos contextos.

Qualquer perspectiva considerada do conceito de qualidade, não nega que ele agora desempenha um papel dominante na nossa maneira de pensar, na nossa linguagem e nas nossas práticas. A 'era da qualidade' está atualmente bem diante de nós [...] a todo tipo imaginável de produto e serviço. Não passa um dia sem que a palavra apareça em inúmeros lugares, ligada a inúmeras atividades e instituições, bens e serviços. É o que todos querem oferecer e o que todos querem ter [...]. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 13).

Não é diferente quando falamos em educação. A qualidade da educação tem assumido cada vez mais a centralidade dos discursos educacionais, políticos, e

⁵ O contexto histórico da discussão de qualidade abrange questões amplas que vão além das transformações do sistema produtivo das empresas, especialmente ao considerar suas mudanças de paradigmas, em virtude das novas tecnologias que chegam constantemente ao mercado industrial. Logo, o controle de produção antes externo passa a ser interno, ou seja, o incentivo passa a ser do operário. Esse controle de qualidade- interno, pode ser considerado um processo de educação, que tem haver inclusive com uma forma de organização de produção muito mais flexível. As discussões a cerca da temática da qualidade no que dizem respeito ao discurso de Qualidade Total ou mesmo de controle ISO são reflexo destas transformações nos meios de produção.

O aprofundamento destas idéias é discutida por autores como Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto e Dalila de Oliveira.

econômicos. Vários são os olhares, mas sem dúvida o que tem se buscado garantir são, na verdade, os direitos de cada cidadão à educação. Buscando aprofundar algumas discussões pertinentes discorreremos a seguir sobre a qualidade na educação.

2.2 Qualidade na Educação

A qualidade da educação pode ser considerada como uma das maiores preocupações da sociedade na atualidade. De acordo com o documento “Educação de Qualidade para Todos” (UNESCO, 2007), a aspiração constante dos sistemas educacionais pela qualidade da educação a tem tornado o objetivo principal das reformas educacionais. Para Corrêa (2003) as reformas justificam suas propostas e projetos com base nessa aspiração e até mesmo “[...] os estudos sobre o fenômeno educacional implícita ou explicitamente, parecem discutir, questionar e, no limite, apontar novos métodos, estratégias, meios, etc. para uma melhoria da assim chamada qualidade da educação” (p.86).

De acordo com o documento “*Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*” (UNESCO, 2007), ao nos referirmos à qualidade da educação não dispomos de um conceito único, e assim descreve:

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com freqüência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos (UNESCO, 2007, p. 29).

Assim, a qualidade na educação, bem como o discurso social de qualidade, visto anteriormente, podem ser considerados como uma ‘questão de múltiplas respostas’ (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Campos e Haddad (2006, p.112) destacam que:

Em contrapartida, há também o reconhecimento de que uma educação de qualidade é um direito de todos, em qualquer parte do mundo. Ou seja, faz parte dos direitos humanos fundamentais, sendo

hoje uma condição para o desenvolvimento pleno das pessoas em sociedades cada vez mais complexas e em um mundo cada vez mais interligado. A evidente tensão entre esses direitos universais e as diferentes perspectivas culturais, sociais e políticas em relação à qualidade problematiza e tensiona a definição de critérios de qualidade para a educação.

A Constituição Federal de 1988 garante como um dos direitos sociais a educação (art. 6º) e padrões de qualidade que a sustentem (art. 206, VII) considerando como obrigação do poder público a sua avaliação (art. 209). No entanto, Oliveira e Araújo (2005, p.6) apontam que: “[...] logo após a promulgação da constituição, implementam-se no Brasil políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal” vindo a criar “[...] um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos”. Esse contexto, segundo os autores, representou para a educação

[...] o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as idéias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à idéia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.6).

A demanda social de escolarização acaba centralizando a preocupação muito mais com a ampliação quantitativa “[...] do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.7). Em um breve balanço dos indicadores educacionais em 1990, Castro (1999) também destaca essa dicotomia entre quantidade e qualidade considerando que:

[...] do ponto de vista quantitativo a expansão do sistema educacional brasileiro atingiu patamares bastante razoáveis, aproximando o país da meta de universalização do ensino fundamental, o mesmo não pode ser dito em relação aos indicadores de qualidade e equidade⁶, que permanecem muito distantes dos padrões desejados pela

⁶ O discurso de qualidade na educação faz jus a termos como equidade, eficiência, eficácia. Muitos autores tratam desses termos referindo-se tanto aos seus aspectos distintos quanto a sua interligação. Um exemplo é o documento elaborado pela UNESCO (2007) *Educação de Qualidade para Todos* que destaca com base na perspectiva da OREAL/UNESCO Santiago, que pelo caráter de direito fundamental e universal a qualidade da educação precisa reunir entre essas dimensões (equidade, eficiência, eficácia) e também o respeito aos direitos, a relevância e a pertinência.

sociedade e necessários ao desenvolvimento nacional (CASTRO, 1999, p.7).

Ou seja,

O acesso é um primeiro passo no direito à educação, mas seu pleno exercício exige que seja de qualidade promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem (FERREIRA⁷, 1998 apud UNESCO, 2007, p. 32)

Muitas vezes podemos observar um discurso que prioriza o acesso à escola, uma vez que, independente das condições é melhor tê-la a não tê-la. O acesso à educação para qualquer cidadão é direito. Não convém, em termos legais, discutir o acesso numa perspectiva paralela à da qualidade. O que se observa é que a qualidade na verdade, tem sido discutida sem que fique clara a distinção entre duas dimensões: uma se refere ao respeito aos direitos humanos e a outra pressupõe a priorização de determinados valores educacionais e pedagógicos em detrimento de outros. A primeira dimensão permite determinar padrões e critérios com base nos direitos já conquistados e assegurados na lei em determinada sociedade, mesmo que esses padrões sejam alterados ao longo da história, com base nos grandes debates que mobilizam essa sociedade. Trata-se da definição de condições mínimas sem as quais as instituições educacionais não deveriam sequer ser autorizadas a funcionar. Considerar esses padrões como critérios de qualidade abre espaço para que se considere que a existência dessas condições seja *algo a mais*, um privilégio e não uma obrigação. Ao estabelecermos uma boa alimentação, um espaço amplo, disponibilidade de materiais, por exemplo, como uma qualidade a ser oferecida, estamos sugerindo que é legítimo e legal manter as crianças mal nutridas ou desnutridas, confinadas, em ambientes insalubres e sem estimulação, o que não é verdade, pelo menos em nosso país. Assim, considerar que uma instituição que oferece essas condições tem qualidade, significa admitir a existência de instituições que não respeitam os direitos da criança e que, por isso, têm menos qualidade, ou não a têm – mas podem funcionar assim mesmo, dentro da lei. Infelizmente, é isso que está acontecendo e a falta de clareza sobre estas questões impede que os pais

⁷ FERREIRO, E. Qué y cómo aprender (comentário). In: TORRES, R. M. Qué y cómo aprender. México. Biblioteca de Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública de México, 1998.

das crianças e a sociedade em geral se mobilizem para exigir o cumprimento dos direitos já conquistados⁸.

Na outra dimensão, que se refere aos valores educacionais e pedagógicos, percebemos que definir um conceito único para qualidade é insuficiente. Para Campos e Haddad (2006, p.112)

[...] a obtenção de consensos nessa área será sempre provisória, pois a qualidade é um conceito socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões.

O documento “Educação e cuidado na primeira infância” (UNESCO, 2002) exemplifica essa diversidade de opiniões, e assim descreve:

As concepções de qualidade variam segundo os países e em conformidade com as prioridades, as visões e as perspectivas dos diferentes atores – representantes dos governos nacionais e locais, pais, crianças, empregadores e prestadores de serviço. Por exemplo, muitas vezes os pais irão atribuir importância a aspectos da educação e cuidado dos filhos que não coincidem necessariamente com os objetivos prioritários das autoridades, enquanto os professores do ensino fundamental e os profissionais da ECPI [Educação e Cuidado para a Primeira Infância] terão, muitas vezes, opiniões diferentes sobre o impacto da ECPI sobre as crianças. Do mesmo modo, se fossem interrogadas, as crianças expressariam sua opinião sobre o que deve ser a qualidade; ora, em determinadas idades, bem acima das preocupações educativas dos pais ou dos professores, elas apontariam a possibilidade de fazer um amigo ou atingir o domínio de capacidades próprias da infância.

Uma qualidade pautada em padrões mínimos (de respeito aos direitos da criança) pode ser avaliada e medida. Esses padrões são estabelecidos e, também os critérios de avaliação que permitem considerar se o que se está oferecendo

⁸ Ao tratar da temática dos direitos humanos a partir de uma concepção contemporânea, Flávia Piovesan (2006) destaca a necessidade de estratégias para avaliar o cumprimento dos direitos humanos, segundo a autora “As relatorias temáticas constituem um eficaz meio de catalisar as atenções e dar visibilidade a determinada violação de direitos humanos, bem como de propor recomendações” (p.30) Também destaca como inédita a adoção de relatorias temáticas, no Brasil, para a saúde, moradia, educação, alimentação, trabalho e meio ambiente.

A Relatoria Nacional para o Direito à Educação, durante o seu primeiro mandato (2002 a 2004), realizou análise crítica das políticas educacionais em geral, e a “verificação *in loco* de situações de violação ao direito à educação, traduzidas em missões [...]” (HADDAD e GRACIANO, 2006, p.200). No último capítulo do livro “A educação entre os direitos humanos” Haddad e Graciano (2006) relatam casos pertinentes quanto a violação ao direito à educação relacionadas tanto à impossibilidade de acesso quanto qualidade oferecida; utilização irregular de recursos públicos da educação; falcatruas; tensões; entre outros.

atende ou não aos padrões vigentes. Já quando se trata de valores educacionais e pedagógicos, a inexistência de um conceito único e padrão sobre qualidade na educação acaba dificultando e até mesmo tornando abusivo o estabelecimento de critérios universais para avaliá-la. Moss (2002, p.22) refere-se a esse 'problema com qualidade' e se posiciona no sentido de que “[...] o que tem sido abordado como uma *questão essencialmente técnica de medida e conhecimento especializado* pode, na verdade, ser uma *questão filosófica de valor e controvérsia*. Ao invés de descobrir a verdade, e com ela a certeza, estamos fadados a conviver com a ambivalência e perspectivas múltiplas”.

A qualidade da educação é um tema pertinente que requer pesquisas e reflexões. No entanto, mesmo que haja um consenso, é imprescindível que ações sejam promovidas em prol da educação no país. E mais que reflexões e pesquisas, a educação, de maneira geral, requer investimentos econômicos. Sem dúvida, a educação tem sido alvo de destaque nos palanques e diante das lousas, mas ainda há muito a se fazer. E, dos diferentes níveis da educação, a infantil tem nos levado a grandes debates e pesquisas. E, por toda a sua trajetória histórica, tem buscado se constituir como espaço de importância para o desenvolvimento infantil e por isso tem se discutido tanto sobre qualidade na Educação Infantil. A seguir apresentamos essa discussão.

3 OS LUGARES DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: UMA INCURSÃO HISTÓRICA

A creche e a pré-escola têm assumido ao longo dos tempos um papel de destaque em discussões e estudos que reiteram a sua necessidade e a sua importância para o desenvolvimento social, econômico, histórico e cultural da sociedade, bem como para o desenvolvimento da própria criança.

A história dos espaços dedicados ao cuidado da criança acompanha a história social da infância e da sua família, bem como as mudanças nas formas de organização da sociedade. Sarmiento e Cerisara (2004, p.11) destacam que:

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e modos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

As representações da infância, ao longo dos tempos se tornam explícitas nas diferentes formas de atendimento às crianças e suas famílias e nos discursos sociais e políticos dedicados a esse tipo de atendimento. Para Pulino (2001, p.36) “Há sempre uma concepção de criança que faz parte do cenário de valores e crenças de pessoas que vivem numa dada época e num dado lugar e que se modifica na história”.

Um dos estudos mais difundidos sobre a história da infância foi escrito por Philippe Ariès em 1973⁹. A partir da interpretação da arte e da iconografia do século XI em diante, o autor busca resgatar as concepções de infância ao longo dos séculos. Tomando a sociedade medieval como ponto de partida, Áries destaca a não existência de uma consciência em relação à ‘particularidade infantil’ em comparação com o adulto. “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p.156). É a partir dos séculos XVI e XVII que surge no meio familiar em companhia de crianças pequenas um novo sentimento da infância. As crianças são consideradas bonitinhas, engraçadinhas e por isso são paparicadas. De acordo com Ariès (1981, p.162).

⁹ ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

“É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] e que inspirou toda a educação do século XX [...]. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”.

Assim surge a partir do século XVII uma mudança significativa nas concepções de criança:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação [...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distancia, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta quarentena foi a escola, o colégio (idem, p. 11).

De acordo com Kramer (2003, p.43) “Com Ariès ficou evidenciada a natureza histórica e social da criança”. Sua obra é considerada como um marco, por ser um trabalho pioneiro na história social da criança e do cotidiano.

Com uma preocupação com os fatos, Kuhlmann (1998) busca no primeiro capítulo de seu livro ‘Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica’ destacar diferentes perspectivas e levantar algumas controvérsias em relação à história da infância, principalmente pela crença equivocada de que a preocupação com o tema seja derivada das obras de Ariès, sugerindo a sua problematização. Para tanto, em seu primeiro capítulo o autor traça “[...] um panorama de abordagens, fontes e problemas relativos às pesquisas sobre as crianças, consideradas historicamente em seu processo de interação social e desenvolvimento pessoal” (KUHLMANN, 1998, p.15). Apresenta três perspectivas, em relação à história da criança. A recém descrita de Philippe Ariès que enfoca comportamentos e mentalidades; uma abordagem psico-histórica que tem por representante Lloyd de Mause, declaradamente oposta à de Ariès, por considerar que “[...] a força central da mudança histórica não é a tecnologia nem a economia, mas as mudanças psicogenéticas na personalidade ocorridas a partir de sucessivas gerações de interações entre pais e filhos” (DE MAUSE¹⁰, 1975 apud KUHLMANN, 1998, p.19); e um terceiro posicionamento, que é defendido por Cambi e Ulivieri¹¹ no qual a

¹⁰ DE MAUSE, Lloyd. The evolution of childhood. In: _____. (ed.). **The history of childhood**. New York: Harper Torchbooks, 1975, p. 1-73.

¹¹ CAMBI & ULIVIERI, 1988, op. Cit., p.12. Uma interessante análise crítica dos livros de Ariès e de Mause encontra-se em BECCHI, E. , JULIA, D. Storia dell’ infanzia, storia senza parole? In: _____. (a cura di). **Storia dell’ infanzia** . v. I, op. cit.

realidade social e cultural da infância é por um lado “[...] articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância” (KUHLMANN, 1998, p. 21).

Em relação às instituições de educação da criança, Kuhlmann (1998) destaca uma relação direta destas com “[...] as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]” (p.16). Assim, as instituições de cuidado infantil estão intrinsecamente relacionadas a essa complexidade histórica que condiciona a significação e ressignificação de infância e de criança em seus diferentes contextos sociais.

Desta forma, o estudo da evolução dessas instituições no decorrer da história, revela que elas podem ser consideradas como um memorial no desenvolvimento das representações de infância e criança, bem como da sociedade no seu todo.

Até meados do século XIX, as instituições de atendimento à criança tinham unicamente a função de combater o abandono, a pobreza e a mortalidade infantil. As rodas de expostos, tão bem descritas por Marcílio (1997), nos deixam à mercê de uma ideologia social em que a prioridade é cuidar daquelas crianças abandonadas, alimentando-as e protegendo-as de mazelas. “A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento” (p. 72).

De acordo com a autora “Elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia” (idem, p.54). Tiveram origem na Itália e se difundiram por outros. No Brasil foram criadas treze rodas de expostos

[...] três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES),

Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores (MARCÍLIO, 1997, p. 64)

A criação dessas instituições certamente denota uma preocupação social com o abandono naquela época. No entanto, o fato da criança ser vista tão somente na sua fragilidade, nos sugere que essa preocupação está muito mais em assegurar o desengargo de consciência e manter a ordem social e não se constitui ainda numa preocupação com a infância propriamente dita. A caridade para com os necessitados traduz e reproduz uma idéia de assistência em que basta a criança estar bem nutrida, aquecida e segura para que esteja bem.

No entanto, em meados do século XIX, surge na Europa uma campanha para abolição da roda de expostos, que passa a ser considerada imoral e contra os interesses do estado. Ao mesmo tempo, médicos higienistas, horrorizados com as altas taxas de mortalidade nestas instituições aderem a essa mesma campanha difundindo-a também pelo Brasil, por meio de um movimento com bases evolucionistas, que buscava a melhoria da raça humana. Apesar disso, as rodas mais importantes no país sobreviveram por um período do século XX, que não ultrapassou a metade deste (MARCÍLIO, 1998).

De acordo com esta autora, a partir de 1930 foram sendo criadas associações filantrópicas de assistência à infância desamparada. “A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade. Nesses termos, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil” (MARCÍLIO, 1998, p. 76). Como aponta Haddad (2002, p.24) o surgimento das instituições de atendimento à criança no século XX no Brasil vem “[...] acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução de força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças”. De acordo com Campos (1999) o primeiro marco seria, então, a legislação trabalhista aprovada após o Movimento de 1930.

A Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharemos pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (CAMPOS, 1999, p.120).

No início, essas instituições tinham principalmente, o objetivo de atender aos filhos das famílias pobres que precisavam trabalhar, considerando principalmente as de mães solteiras, de viúvas e daquelas em que era necessário o trabalho complementar da mulher para o sustento do lar. No entanto, Haddad (2002, p.24) destaca que, mesmo com esse objetivo explícito de atendimento, “[...] a prática refletia uma preocupação voltada menos em liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar e com os filhos”. A autora complementa que a existência desse atendimento se justificaria também como fim para “[...] atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães incompetentes”.

Assim, as instituições continham em sua essência uma base assistencial que se auto-justificava pelas dificuldades sócio-econômicas daquela época. A sua relação direta com a pobreza, o abandono e a proteção à infância acabam por criar um vínculo com as famílias nelas atendidas, o qual tinha embutida a idéia de favor prestado por um lado e ‘incompetência’ familiar por outro. Assim, essas instituições acabaram assumindo um papel ilegítimo diante de uma necessidade real de possuir recursos próprios para sobreviver, e não tão somente, de amenizar os problemas econômicos, sociais e culturais da época como salvadoras (HADDAD, 2002). Na verdade, o que se nota, é que o próprio discurso embutido no trabalho de assistência dificultou o desenvolvimento desses atendimentos.

As colocações de Haddad (2002) em relação à creche também podem ser generalizadas para a educação infantil como um todo (incluindo a pré-escola), quando a autora afirma que

Sua marca de instituição emergencial se evidencia na precariedade e insuficiência de recursos; na má-qualidade do atendimento; nos quadros profissionais deficitários sem formação específica e muitas vezes composto por voluntariado; na baixa razão adulto-criança; na ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento. Enfim, nas dificuldades generalizadas de investimentos de qualquer natureza – de ordem material, física ou humana -, impedindo a promoção de qualidades da creche (HADDAD, 2002, p.26)

A respeito da pedagogia destas instituições de atendimento infantil, Kuhlmann (1998) a descreve como uma ‘pedagogia da submissão’. Para o autor

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada

pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN, 1998, p. 182-183).

A fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil no ano de 1899, foi de acordo com Kramer (2003) e Kuhlmann (1991) um marco na movimentação em prol de benfeitorias à infância junto às esferas governamentais. Assim, em 1908, tem início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a crianças até dois anos, filhos de operários e um ano depois é inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro (KRAMER, 2003). Em 1919, o Instituto viabiliza a criação do Departamento da Criança no Brasil que tem por objetivos: “realizar o histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil” (KRAMER, 2003, p.53). Em 1922, o Departamento organiza o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, congregando pessoas ligadas à iniciativa particular e à vida pública, vindo a atribuir-se a “[...] importância ao atendimento da criança, e ele era apontado como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade” (KRAMER, 2003, p.54). O objetivo deste congresso era de “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTECÇÃO À INFÂNCIA, 1924¹², p.78 apud KULHMANN, 1991, p.20).

Em relação às instituições de cuidado e proteção à infância Vieira (1988, p.4) destaca que,

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência.

¹² CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTECÇÃO À INFÂNCIA, 1 Boletim nº 6: 1921-1922. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1924.

De acordo com a autora, são as novas necessidades sociais, 'urbano-industriais', instauradas no Brasil que embasam essa mudança. A partir daí surgem órgãos importantes em prol da infância como o Departamento Nacional da criança - DNCr, o Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de Assistência – LBA. No entanto, é somente após a Segunda Guerra Mundial que os governos assumem maior responsabilidade diante do atendimento à criança. A justificativa se deve à necessidade de mão-de-obra feminina, tanto por questões sociais, quanto por necessidades de sobrevivência familiar.

Conforme Haddad (2002), enquanto a creche esteve vinculada à idéia da falta da família, acabou por assumir um papel familiar e maternal de cuidado às crianças. Para Rosemberg (1989) esta vinculação acabou por gerar conseqüências tanto na perspectiva da expansão da instituição, quanto na busca de uma identidade própria, capaz de gerar uma proposta educacional alternativa e satisfatória para as crianças pequenas. “Por essa razão, a creche constitui uma presa fácil de manipulação ideológica. Que se tenha em mente a produção psicológica do pós-guerra [...] que, ao ‘cientifizar’ o modelo de relação mãe- filho como o único modelo desejável de relação com a criança pequena, encerra a creche no terreno perigoso de comparação com a mãe [...]” (ROSEMBERG, 1989, p.90).

Haddad (2002) destaca ainda que esse modelo além de comparar o atendimento das creches com o papel que deveria ser desempenhado pelas mães, fazendo com que estas se sentissem culpadas por não criarem seus filhos, também dificultou o reconhecimento e a valorização das relações e oportunidades proporcionadas naquele espaço. Entretanto, a autora também alerta que “No plano institucional, essas teorias preconizavam a importância da estimulação dos cuidados físicos e afetivos à criança, reavaliando-se a razão adulto-criança e o perfil do profissional que trabalhava diretamente com ela” (HADDAD, 2002, p.27). Mesmo após 1950, os trabalhos que buscavam explicações alternativas, considerando outras variáveis em relação às conseqüências da institucionalização, não ousavam questionar a díade mãe-filho (idem).

Nos anos de 1960 e 1970, o atendimento das crianças entre zero e seis anos passa a ser discutido sob a ótica de discursos pedagógicos baseados nas teorias de privação cultural (HADDAD, 2002; CAMPOS, 1999). De acordo com

Oliveira e Rosseti-Ferreira¹³ (1986 apud Amorim e Rossetti-Ferreira (1999), a creche exercia uma ação suplementar à da família na forma de 'educação compensatória' já que a criança era considerada culturalmente carente e as famílias incapazes de educar a criança. Neste período, as formas de atendimentos expandiram-se consideravelmente, tanto no âmbito público quanto particular, na ânsia de suprir essa demanda social.

Assim, diante da necessidade emergente e do aumento significativo de instituições, diferentes modalidades de atendimento à infância vão se esboçando ao longo dos tempos. De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 103), "historicamente, as duas modalidades de atendimento, creche e pré-escola, surgiram a partir de contextos de demandas diversos", logo vindo a consolidar "[...] dois tipos de atendimento paralelos: o que se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional" (idem, p.104).

A partir de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão (KUHLMANN, 1998). De acordo com Didonet (BRASIL, DIDONET, 2000) essa expansão se deu de forma mais acelerada até 1993, sendo que em 1998 pelo menos uma dessas modalidades de atendimento estava presente em 96,6% do total de municípios de todo país (o que não significa que atendiam a 96,6% da demanda, já que, na maioria dos municípios, o número de instituições de educação infantil era irrisório).

Os movimentos sociais reivindicavam creches que atendessem à necessidade de uma sociedade nova, na qual a mulher trabalhadora tivesse o direito de dispor de um local para deixar seus filhos enquanto trabalhava. "No plano político, inicia-se um processo de abertura em relação ao longo período de ditadura ocorrido com o golpe militar em 1964, propiciando a eclosão de vários movimentos populares, entre eles, o Movimento de Luta por Creches, reivindicando a participação do Estado na criação de redes públicas de creches" (HADDAD, 2002, p. 31). São Paulo foi palco das mais importantes manifestações sociais registradas. As mulheres passaram a entender a creche como um "[...] desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política" (CAMPOS, 1999, p.122). Conseqüentemente,

¹³ OLIVEIRA, Z.M.R e ROSSETI-FERREIRA, M.C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, SP (56). pp.39-65.

[...] o fato de as reivindicações partirem da camada popular, facilitou o processo de legitimação: a creche ganha aceitação por parte do Estado pela sua função reconhecida de guarda e assistência às crianças pobres. O critério de seleção priorizando a renda familiar (de zero a três salários mínimos) e não o trabalho da mãe confirma isso. Em decorrência, nivela-se a clientela da creche pelos mais baixos níveis de pobreza prevalecendo, assim, a perspectiva assistencialista (idem).

Entretanto, “O Impacto mais direto desses movimentos não vai se dar imediatamente no setor educacional, mas principalmente nas áreas de assistência social e, em certa medida, também no campo das relações trabalhistas” (CAMPOS, 1999, p.122). De acordo com Haddad (2002), a predominância de uma educação compensatória ocorreu em virtude da ausência de uma proposta educativa por parte dos movimentos e pela responsabilidade designada ao órgão do Bem-Estar Social, em vigor naquela época. Logo, as prioridades dadas a esse atendimento vão ao encontro dos pressupostos assistencialistas de saúde, nutrição e serviço social e, a preocupação pedagógica, por sua vez, se manifesta em geral em relação aos grupos de crianças com idades próximas aos sete anos (CAMPOS, 1999). De acordo com Amorim e Rosseti-Ferreira (1999) “Só mais recentemente, a creche passou a ser concebida como uma instituição que atua em parceria com os pais e compartilha com eles a responsabilidade da educação de crianças, buscando-se alcançar os cuidados integrais das mesmas” (p.66).

A criança enquanto sujeito social veio a ter seu espaço conquistado após a Constituição Federal de 1988, na qual são explicitados, em seus dispositivos legais, os direitos da criança brasileira. A constituição “inaugura no Brasil um período de avanços no campo dos direitos humanos” (UNESCO, 2003), uma vez que, passa a definir a Educação Infantil, desde o nascimento, como um ‘direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família’. De acordo com Didonet (BRASIL, DIDONET, 2000, p.50) “A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de Educação Infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la”.

Nesse sentido, muitos avanços políticos e legais têm ocorrido “acompanhados de uma crescente expansão de programas destinados às crianças pequenas, particularmente de educação infantil” (ROSSETI-FERREIRA et al, 2002, p.2). De acordo com Zannini (2002) os avanços no campo da legislação perpassam a Constituição Federal de 1988 e se consolidam a partir do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. “Ao lado desses avanços proliferou-se o empenho teórico-científico para elucidações dos conceitos e da prática pedagógica, as ações técnicas administrativas com investimentos públicos e as da sociedade civil organizada” (ZANINI, 2002, p. 13).

A autora (2002) acrescenta que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi considerado pelo UNICEF¹⁴-

uma das legislações mais avançadas do mundo, na área do direito da criança e do adolescente. Por esse avanço é considerado ‘a carta dos direitos da criança’. Consagra esse princípio enfatizando a vida, a educação, a saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer. Por isso, projeta uma dinâmica de atendimento resultante da descentralização administrativa e do princípio da democracia participativa, através da criação de conselhos nos quais têm assento as representações dos órgãos públicos e das organizações não-governamentais. Ademais, o seu amplo alcance de objetivos e ações permite associar educação e assistência, na efetivação do atendimento global à criança, o que o torna um instrumento convincente na ‘percepção da democracia e da cidadania’ (ZANINI, 2002, p.15).

Assim, é a partir da Constituição de 1988 que passa a se instaurar um processo de democratização no país. As áreas sociais e, especificamente, a educação das crianças vêm acompanhando esse processo, desenvolvendo-se tanto no campo teórico como na implementação de políticas públicas preocupadas em garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

A partir das determinações legais da LDB em 1996, a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica, vindo a integrar-se ao Sistema Escolar Brasileiro com o objetivo principal de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade (art.29º). Ainda de acordo com o documento, a educação da criança de zero a seis anos, ofertada em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), passou a denominar-se ‘Educação Infantil’, que é parte do ensino básico, juntamente com o ensino fundamental obrigatório e o ensino médio (art.30º). Caberia ao estado oferecer atendimento gratuito neste segmento além de padrões mínimos de qualidade de ensino (art. 4º).

Para Zannini (2002, p.14)

¹⁴ De acordo com KRAMER (1984) O UNICEF foi “Criado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1946 [...] tinha como objetivo principal o de socorrer as crianças dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial” (p.79).

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional trouxe ao princípio jurídico o sentido dinâmico do princípio equalizador, seja indicando ações para superar as desigualdades sociais, seja estabelecendo critérios com objetivos de dar oportunidades iguais às pessoas, materializando os preceitos constitucionais sobre a educação que atribuem deveres ao Estado, inclusive com atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (E.I), os objetivos constitucionais da educação e os princípios constitucionais do Ensino (C.F. art. 205, 206 e 208).

As discussões sobre a educação dos menores de seis anos se intensificaram a partir das novas determinações. Nesse sentido o Ministério da Educação teve um papel importante na discussão da Educação Infantil. Já no início dos anos 90 organizou debates, seminários e elaborou documentos, entre eles, destaca-se a “Política Nacional de Educação Infantil”, e “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, ambos editados em 1994. Além destes, foram editados em 1995 “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança” e “Educação Infantil: Bibliografia anotada”. Em 1996 foi editado: “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (PAGEL, 2005).

Após a promulgação da LDB o Ministério da Educação tem um papel ainda mais importante na discussão da Educação Infantil, por representar o órgão máximo de políticas governamentais para a educação. A partir de discussões no âmbito dos Conselhos de Educação Infantil, nos níveis nacional, estadual e municipal, o Ministério se dispôs a traçar diretrizes e normas para uma educação com equidade e qualidade nas creches e pré-escolas, bem como a sua integração ao sistema de educação básica (ZANNINI, 2002).

Em 1997, dá-se início ao Projeto “*Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*”, editado em 1998. Ainda em 1998 “objetivando socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprias à faixa etária de zero a seis anos” (ZANNINI, 2002, p. 17) o MEC lança o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, editado em três volumes.

De suma importância no âmbito da educação, e também na Educação Infantil, o *Plano Nacional de Educação* do ano de 2001, diferentemente dos demais planos traçados desde 1962, tem um significado inigualável, uma vez que, como destaca Didonet (BRASIL, DIDONET, 2000) apresenta pelo menos seis qualificações que o

distinguem de todos os outros planos já elaborados. Aprovado em nove de janeiro de 2001 sob a Lei nº 10.172 o atual plano tem duração de dez anos (2001-2010), e de acordo com o autor

a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; **b)** cumpre um mandato constitucional (art.214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1^ª); **c)** fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; **d)** contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; **e)** envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e **f)** chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução (idem, p. 11).

Em relação à Educação Infantil, Didonet (BRASIL, DIDONET, 2000) destaca que o Plano Nacional de Educação de 2001 trata de objetivos e metas que visem à expansão e melhoria da qualidade destes serviços. Neste sentido, ele aborda questões de infra-estrutura, qualificação profissional, projeto pedagógico, políticas municipais, materiais pedagógicos entre muitos outros aspectos que envolvem a educação básica.

Em 2005, buscando contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos é editada a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da crianças de zero a seis anos à Educação*; e também os *Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil* que propõem “referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes”; e *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* que “apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações” (MEC, 2007).

As conquistas legais mostram que as discussões relativas às Instituições de atendimento à criança começam a superar sua tão somente visão assistencialista, bem como sua visão médico-higienista, maternal e compensatória. Mesmo a idéia de preparação da criança para a escolarização e por isso a

denominação pré-escola, ou seja, aquela anterior à escola passa a ser revista. Procura-se, hoje, legitimar o atendimento da criança de zero a seis anos considerando sua especificidade, que coloca em pauta as suas funções educacionais e de cuidado. Como aponta Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p.106),

[...] qualquer instituição que atenda as crianças de 0 a 6 anos estará, de maneira mais ou menos satisfatória desempenhando duas funções:

-**educacional**, no seu sentido amplo, que responde às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida;

-**guarda**, complementado os cuidados com a criança fornecidos pela família, atendendo às necessidades dos pais que trabalham fora de casa, entre outras.

Acrescida a estas, pode-se também mencionar a **função assistencial**, em relação àquelas faixas mais empobrecidas da população, para as quais a creche e a pré-escola podem estar desempenhando também um papel de 'salário-indireto', fornecendo alimentação e cuidados de saúde essenciais às crianças (*grifo meu*).

Também para Haddad (1998, p.5) entre os objetivos mais importantes da Educação Infantil, estaria o de integrar o cuidado e a educação, sendo fundamental,

Oferecer um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante para a educação e desenvolvimento infantil, prezar pelo bem-estar das crianças, oferecer a elas a possibilidade de convívio com outras crianças e adultos, além de possibilitar aos pais combinar atividade fora de casa com responsabilidade familiar.

O estudo da trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil destaca que algumas características foram marcantes e específicas a cada fase e mostra que o direito à Educação Infantil se baseia fundamentalmente na relevância atribuída à infância, enquanto um período fundamental para garantir as bases de um desenvolvimento digno e saudável. Tendo essa idéia como pano de fundo, iniciamos a seguir uma reflexão sobre a qualidade na Educação Infantil.

4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 O estabelecido e construído

Quanto à educação infantil, cresce com justiça a convicção de sua relevância extrema para a criança, em particular para a mais pobre. Disso não segue sua universalização pura e simples, mas certamente a universalização para as famílias mais carentes, pelo seu extraordinário impacto equalizador. Para tanto, precisa ir muito além dos cuidados assistenciais ou da mera guarda, por mais que isso já seja relevante, inclusive para os pais poderem trabalhar. A noção de educação infantil parece mais apropriada para designar a expectativa crescente de integração das ações e políticas, por mais que a primeira parte se chame creche e a segunda, pré-escolar. Na verdade, em qualquer caso a atenção precisa ser integral, correspondendo à gama de necessidades básicas da criança e ao direito ao desenvolvimento pleno. Quando se fala que educação de qualidade é o investimento mais decisivo no futuro do país, essa expressão vale ainda mais para a educação infantil, tendo em vista os efeitos multiplicativos. Em termos de qualidade, recai sobre ela o mesmo desafio construtivo e participativo, sobretudo a exigência de profissionais altamente preparados e valorizados (DEMO, 1995, 69-70).

A educação infantil representa um direito e um espaço para que toda e qualquer criança aprenda com condições que favoreçam seu desenvolvimento integral. Isso implica uma gama de padrões estabelecidos social e legalmente, bem como uma gama de padrões construídos por seus diferentes atores decorrentes de suas representações sobre infância e sociedade.

De acordo com Campos (2006), as razões que justificam a crescente importância que tem sido atribuída à Educação Infantil são de diversas naturezas. A autora destaca quatro aspectos relevantes que, de diversas formas, também têm sido abordados por outros autores, uns mais do que outros, mas que, de maneira abrangente, seriam aqueles de maior destaque nas questões relativas à Educação Infantil.

Em primeiro lugar, decorrem das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade moderna, e as conseqüentes transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Em segundo, são reflexo das condições de vida nas cidades, onde agora vive a maioria das populações das nações industrializadas, que provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Em terceiro, estão fundamentados na evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constata

que a frequência a boas pré-escolas melhora significativamente o aproveitamento das crianças na escola primária, especialmente no caso de alunos de baixa renda. Finalmente, indicam o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos da criança, que incluem o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida (CAMPOS, 2006, p.1).

Para Zabalza (1998) apesar do reconhecimento de que se tem avançado de uma maneira espetacular em relação ao atendimento das crianças menores de seis anos, ainda há muito a se fazer e melhorar, e isso acaba por nos colocar diante do verdadeiro desafio da Educação Infantil: o desafio da qualidade.

Ao referir-se ao *discurso da qualidade*, Dahlerg, Pence e Moss (2003, p. 132) expõem três categorias nas quais podem ser organizados diferentes critérios de avaliação, sendo respectivamente:

Os critérios *estruturais* (...), referem-se aos recursos e às dimensões organizacionais das instituições, como tamanho do grupo, níveis de treinamento dos funcionários, proporção de adultos em relação a crianças, e a presença e o conteúdo de um currículo. Os critérios *processuais* referem-se ao que acontece na instituição, em particular as atividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interações entre crianças e adultos. Essa categoria pode ser ampliada para abarcar os relacionamentos entre a instituição e os pais. Os critérios de *resultado* têm sido definidos principalmente em termos de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, mas também através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena, às vezes, se estendendo até a idade adulta.

Nesse sentido, a classificação proposta mostra que se faz necessário considerar não apenas os resultados, mas também as condições de oferta e a dinâmica dessas instituições. Vale destacar que, em relação aos resultados, é interessante que sejam levados em conta não apenas os mais imediatos (como, por exemplo, o desempenho em tarefas específicas), mas o impacto a curto, médio e longo prazo, no desenvolvimento das crianças atendidas, o que requer o desenvolvimento de métodos de acompanhamento de caráter longitudinal¹⁵. Já os critérios processuais, que permitem avaliar a dinâmica do funcionamento das instituições representa, principalmente para a realidade brasileira, um desafio, pois não existe ainda uma sólida tradição de estudos utilizando esses critérios.

¹⁵ Alguns relatos de estudos pertinentes na área de avaliação da Educação Infantil enquanto um benefício a longo prazo, podem ser vistos no artigo de PIOTTO, D. et al. **Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil**: uma experiência. Cadernos de pesquisa. nº 105. nov, 1998. p.52-77.

A preocupação com a qualidade da educação infantil está ligada, principalmente, ao movimento em busca das garantias do direito da criança que, diante do aumento acelerado do número de Instituições de Educação Infantil, tem levantado sérias questões relacionadas às dimensões qualitativas do atendimento oferecido nessas instituições. No entanto, determinar qualidade para a educação infantil não pode acabar em uma redução do conceito a apenas alguns padrões mínimos. Não que estes não sejam importantes, uma vez que estipulam condições básicas para que as crianças sejam bem atendidas fazendo valer os direitos da criança à educação.

Em entrevista concedida à Revista Criança, Machado (CAMPOS e MACHADO, 2006) afirma que existem aspectos inquestionáveis ao se fazer uma creche ou pré-escola. São padrões tão importantes quanto aqueles considerados ao se construir um hospital, por exemplo. Assim, os padrões mínimos de qualidade são padrões necessários e que devem ser considerados sob qualquer hipótese. A questão é se deveriam ser chamados “de qualidade”, como já discutimos acima.

Editados em dois volumes “Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” tem, na verdade, o objetivo de “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil [...]” (BRASIL, 2006, p.7). Foram elaborados com o intuito de estabelecer uma referência nacional para os sistemas educacionais na definição de padrões de qualidade locais para as Instituições de Educação Infantil. Estes estão organizados com foco na: Proposta pedagógica; Gestão; Profissionais; Interações; Infra-estrutura.

Quanto à *proposta pedagógica* das instituições de Educação Infantil, os parâmetros determinam que:

- 1) [...] contemplem princípios éticos, políticos e estéticos;
- 2) [...] promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível;
- 3) [...] consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade;
- 4) [...] explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros

profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem;

- 5) [...] consideram a inclusão como um direito das crianças com necessidades educacionais especiais [...];
- 6) [...] são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.

Quanto a *gestão* das instituições de Educação Infantil, os parâmetros determinam que:

- 7) [...] funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família;
- 8) A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição;
- 9) [...] é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral [...];
- 10) Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a freqüentam;

Quanto às *professoras(es) e aos demais profissionais* que atuam nas instituições de Educação Infantil, os parâmetros determinam que:

- 11) Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil
- 12) Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade [...];
- 13) A equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais;

Quanto às *interações dos profissionais* das instituições de Educação Infantil, os parâmetros determinam que:

- 14) Gestoras, gestores, professoras, professores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca;

Quanto a *infra-estrutura* das instituições de Educação Infantil, os parâmetros determinam

- 15) Espaço, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças;
- 16) Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham;

De acordo Campos (CAMPOS e MACHADO, 2006, p.3), em entrevista concedida a Revista Criança, “Os Parâmetros, então, têm essa intenção de orientar, não de criar novas leis, mas resumir e organizar o que já existe, de forma que os executores da política educacional, principalmente os governos municipais e as próprias instituições, tenham diretrizes mais claras”. Os parâmetros de qualidade representam, assim, “[...] requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (idem, p. 9).

Refletindo a preocupação com o bem-estar da criança, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006) relacionam-se diretamente aos direitos da criança assegurados tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/96) de 1996. Esses documentos e outros, complementam-se e dão sentido uns aos outros. Assim, as leis asseguram e reasseguram entre si direitos que perpassam discursos sociais e políticos que, por muitas vezes, não se fazem valer.

Zabalza (1998^a, p.40) destaca que a educação infantil pode e deve potencializar o desenvolvimento global da criança acrescentando que “a educação infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse”. O autor sintetiza alguns pontos que considera fundamentais em qualquer proposta ou modelo de Educação Infantil e propõe dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de Qualidade, sendo respectivamente: organização dos espaços, equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, atenção privilegiada aos aspectos emocionais, utilização de uma linguagem enriquecida, diferenciação de atividades para abordar todas as

dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, rotinas estáveis, materiais diversificados e polivalentes, atenção individualizada a cada criança, sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e, o trabalho com pais e mães e com o meio ambiente (ZABALZA, 1998b).

Ao sintetizar esses aspectos o autor admite não ter a pretensão de chegar a um ponto definitivo, mas de provocar reflexões, ou mesmo ser utilizados como ponto de partida para a discussão sobre o que é considerado importante na Educação Infantil.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmar que um atendimento é de qualidade, requer que o mesmo esteja contextualizado temporal e espacialmente e, além disso, deveriam estar presentes no processo de definição da qualidade outras pessoas interessadas na instituição de educação infantil, como pais e comunidade. Assim, muito mais que padrões quantificáveis, a qualidade na Educação Infantil assume uma perspectiva permeada por valores e pressupostos específicos a determinados contextos sendo construída socialmente como resultado de um modo específico de se ver o mundo¹⁶ (MOSS, 2002; DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

O termo contexto vem se tornando mais que uma palavra para substituir variáveis de nível sócio-econômico ou ambiente de pesquisa embora uma definição precisa ainda não esteja disponível (COHEN e SIEGEL¹⁷, 1991 apud LORDELO et al, 2002a). Segundo Lordelo (2002a, p. 9), Cohen e Siegel “sugerem que o estudo das relações entre contexto e desenvolvimento deve incluir necessariamente as facetas dos sistemas sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, todos interagindo e influenciando-se mutuamente no tempo”. A abordagem ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner tem sido apresentada como referencial nas discussões, uma vez que “se caracteriza por ser um marco teórico e metodológico, que busca privilegiar não apenas o contexto, mas as múltiplas interações da pessoa com o ambiente” (YUNES, et. al. 2004, p. 199).

Bronfenbrenner (1996, p. 5) trata do ambiente como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, sendo que “no nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento”. Referindo-se a Bronfenbrenner, Lisboa e Koller (2004, p.339) afirmam que “os ambientes ou contextos são cenários

¹⁶ Essa idéia não pode nos levar a uma posição relativista que faça com que a gente rejeite qualquer tipo de controle de supervisão ou monitoramento dos critérios mínimos.

¹⁷ COHEN, R.; SIEGEL, A. Context and development. Hillssdale: LEA, 1991.

indispensáveis aos acontecimentos da vida. Por exemplo, a compreensão do contexto da escola em todas as suas dimensões é fundamental para a análise ecológica deste microsistema”, ou seja, das inter-relações estabelecidas dentro do ambiente imediato.

[...] o microsistema escolar representa para a criança (...) uma oportunidade única de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, associativo, dedutivo etc.), os jovens aprendem a conviver, cooperar, compartilhar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo. O microsistema escolar é um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral (LISBOA & KOLLER, 2004, p.340)

Em se tratando da educação infantil, os objetivos são ainda mais significativos tanto para o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, simbólico, social e emocional, quanto por se tratar de um ambiente de socialização diferente do familiar e que vai proporcionar experiências ímpares em diferentes sentidos (Oliveira *et al*, 2002).

Desta forma, aspectos relacionados com o conceito de ‘qualidade em educação infantil’ têm sido largamente discutidos e relacionados a modelos pedagógicos vigentes no atual sistema educacional, como defende Oliveira (2002, p. 81):

Ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar. Essa gestão democrática da creche deve ser voltada para o aperfeiçoamento pedagógico de seu cotidiano. O padrão de qualidade a ser obedecido pela creche passa a incluir critérios pedagógicos de desenvolvimento de competências pelas crianças, além de outros requisitos que uma instituição para crianças deve apresentar: ambiente limpo, saudável, organizado, com cuidados físicos também atentamente observados.

Ao esclarecerem a importância da proposta pedagógica, Oliveira *et al* (2002, p.64) acrescentam:

[...] construir uma proposta pedagógica para a creche implica em optar por uma organização que garanta o atendimento de certos objetivos julgados mais valiosos do que outros. Ela é elaborada a partir de uma reflexão sobre a realidade cotidiana da criança, o meio social onde seus pais, e ela mesma, vivem. Não pode ignorar os desejos, necessidades e conflitos destas populações. Na formulação de seus objetivos, ela tem que discutir seu papel político em relação à população atendida, dado que, através de sua ação, a creche pode

ser mais conservadora ou transformadora de papéis, atitudes, conhecimentos, representações.

Assim, a qualidade da educação infantil, referindo-se tanto ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches, quanto de crianças de 4 a 6 em pré-escolas, não pode se limitar à determinação dos critérios mínimos que garantam os direitos das crianças, mas também não pode ser pensada desintegrada do contexto histórico e sócio-cultural em que cada instituição está inserida, sendo definida a partir da negociação entre todos os atores que, de alguma forma, estão envolvidos no que Bondioli (2004a) chama de rede educativa para a infância.

Segundo esta autora, essa negociação inclui a definição de objetivos, idéias, prioridades e valores que orientem o funcionamento dessa rede. É, portanto, a partir dessa definição que podem ser estabelecidos os critérios de avaliação do que vai sendo considerado como “qualidade” à medida que os atores envolvidos refletem sobre suas práticas. Nesse sentido, para a autora (BONDIOLI, 2004a p.15), a qualidade

É uma prática ou um conjunto de práticas às quais é atribuído o valor de modelo porque são julgadas funcionais, eficazes, “de valor”. A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos.

No entanto, Bondioli (2004b, p.74) destaca que o controle da adequação a padrões mínimos não é por si só

[...] uma garantia suficiente para assegurar uma processo global de melhoria da qualidade das creches, tanto do ponto de vista propriamente educativo e da capacidade de satisfazer, de maneira particular e flexível, às exigências dos usuários. A qualidade deve ser promovida. Para isso, não bastam a definição de padrão e a garantia do controle. É necessário estratégias diferentes para difundir uma “cultura” da qualidade, entre as quais podemos citar: o treinamento para formas de avaliação interna, a discussão participativa dos dados das monitorações, a definição, de forma cooperativa, de indicadores e de padrões.

Assim, “A qualidade não é um produto, não é um dado. A qualidade constrói-se. Fazer a qualidade é um trabalho que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento em espiral” (BONDIOLI, 2004a, p.16).

Apoiando esta idéia de qualidade construída, Dahlberg, Moss e Pence (2003) criticam o discurso da qualidade que, segundo eles, tem sido aplicado ao campo das instituições infantis de diversas maneiras, mas especialmente por pesquisas, medidas, padrões e diretrizes sobre a boa prática. Todos esses têm envolvido, de formas variadas, o desenvolvimento e aplicação de critérios, para permitir a avaliação dos padrões de desempenho das instituições dedicadas à primeira infância, que, segundo os autores, correm o risco de transformar a qualidade em um desafio técnico, como algo definitivo que não pode ser problematizado. Desta forma, os autores criticam a abordagem modernista, que, pressupondo que podem ser definidos padrões universais, traz o discurso da qualidade e utiliza, em larga escala, medidas padronizadas. A crítica se dá, sobretudo, pelo “fato de ela operar como se fosse a única abordagem, o único caminho verdadeiro e, neste processo, reduz a complexidade e a diversidade a problemas metodológicos que possam ser controlados e manipulados” (BONDIOLI, 2004a, p. 158).

Esse discurso extrapola o que vínhamos discutindo sobre a existência de critérios que definam as condições mínimas para garantir o respeito aos direitos humanos e, mais especificamente aos direitos da criança já conquistados por nossa sociedade, pelo menos em termos legais. O que os autores criticam é a idéia de modelos pedagógicos mais ou menos qualificados, já que as premissas do que eles chamam de discurso da qualidade se situam muito mais no plano filosófico, estabelecendo como padrões valores educacionais que deveriam ser definidos em cada contexto e não tomados como critérios universais. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem que, ao invés de discutir a adequação a critérios de qualidade pré-determinados, os educadores se engajem em reflexões conjuntas visando à construção de valores e crenças que sirvam de base à tomada de decisões, ou seja, se engajem na criação de significados.

O conceito de criar significado, em contraste, pressupõe que o significado do trabalho pedagógico, e seu valor, estão sempre sujeitos a diferentes interpretações. [...] Criar significado, portanto, é antes de tudo, uma questão de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico em uma instituição infantil – tornar significativo o que está acontecendo (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.139).

Embora o discurso de construção de significados pareça bastante apelativo e altamente desejável, ele pressupõe a realização de intervenções nas quais

especialistas, profissionais da Educação Infantil e pais reflitam conjuntamente sobre a concepção de infância e as expectativas de futuro que servirão de base para a atribuição de valor às condições oferecidas às crianças e às práticas desenvolvidas. Essas concepções, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), precisam ser julgamentos de valor baseados em questões mais amplas do que queremos para as crianças hoje e no futuro, e relacionadas a questões ainda mais amplas sobre ‘o que é a vida boa?’ e ‘o que significa ser um ser humano?’. Para os autores “As respostas que damos a essas questões dizem muito sobre a maneira como entendemos a posição da criança pequena na sociedade, assim como nossas formas de democracia” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.144). Logo, “Construir sentido requer que cada um de nós faça escolhas baseadas em valores, por isso, escolhas morais e políticas, sobre a maneira como entendemos as crianças pequenas, a natureza da primeira infância na sociedade, o processo democrático e os projetos das instituições dedicadas a ela” (idem, p.148)

O documento “Educação e Cuidado na Primeira Infância” (UNESCO, 2002, p.91) também aponta essa necessidade e sugere alguns questionamentos que devem permear o trabalho pedagógico: “O que significa a infância na sociedade analisada? De que modo as crianças devem ser criadas e educadas? Quais são os objetivos das instituições de educação e cuidado da primeira infância? Quais são as funções do pessoal que se ocupa das crianças?”.

Entretanto, a realização desse tipo de intervenção requer uma sensibilização da comunidade e dos sistemas educacionais, que nem sempre estão dispostos a aceitá-la simplesmente porque a literatura acadêmica defende sua importância.

Isso nos leva a questionar se a concordância com a idéia de que a qualidade vai sendo construída na reflexão e negociação entre os atores envolvidos implica, necessariamente, na negação da possibilidade de estabelecer parâmetros e critérios de referência que possam ser utilizados como base de um trabalho, mas que precisam ser revistos nos diferentes contextos. Assim, os parâmetros e critérios que vêm sendo apontados pela literatura que utiliza o *discurso da qualidade*, assim como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, podem ser tomados como ponto de partida para a reflexão sobre seu significado e sua pertinência, ou não, em contextos específicos, para, a partir daí, promover uma construção real do significado do trabalho pedagógico.

Isso não implica necessariamente em uma rejeição da quantificação, sobretudo quando se trata de dados demográficos e econômicos, ou em questões técnicas necessários para manter a boa organização do sistema. Os autores chamam de “estruturas de normalização”, podendo assumir várias formas como: direitos legais para as crianças, padrões ou regulações para o funcionamento das instituições, orientação curricular, sistemas de inspeção e garantia de qualidade, entre outras. Assim, “Trabalhar com o discurso de construção de significado não impede a operação dessas estruturas de normalização, se isso for requerido: não se trata de ter de escolher entre uma ou outra” (idem, p. 153-154).

Desta forma, os autores entendem a avaliação como um processo conjunto de entendimento e diálogo por meio de uma análise reflexiva não estabelecendo critérios de avaliação universais no que se refere aos aspectos filosóficos do trabalho pedagógico, o que está coerente com a proposição de que esses critérios devem ser estabelecidos pelas pessoas envolvidas em cada contexto. Porém, isso não significa que não se devam estabelecer critérios que permitam verificar a existência, ou não, de condições mínimas para garantir a saúde e o bem-estar da criança, em consonância com os direitos que já estão assegurados legalmente.

Portanto, como já foi defendido acima, há duas dimensões a serem consideradas quando falamos de qualidade: uma diz respeito à criação de condições mínimas que garantam o respeito aos direitos da criança; a outra refere-se à adequação do trabalho e do ambiente aos princípios filosóficos e aos valores educacionais que devem ser estabelecidos coletivamente em cada contexto.

O estabelecimento de critérios universais, ou, pelo menos, nacionais, deveria se limitar à primeira dessas dimensões, mas o cumprimento desses critérios deveria ser condição *sine qua non* para a certificação das instituições de educação infantil e não um indicador de qualidade. Já a discussão sobre a qualidade da educação infantil deveria se referir à segunda dimensão e, de acordo com uma perspectiva pós-moderna, o estabelecimento de critérios e de indicadores só poderia ser realizado em cada contexto (instituição), como parte da construção de seu projeto pedagógico. Ainda assim, mesmo considerando que os critérios e indicadores devam ser definidos em cada contexto, considera-se que os critérios já existentes, tanto nos documentos oficiais como na literatura especializada, como, por exemplo, os definidos por Zabalza (1998) e os organizados na escala ECERS (PRUNER,

2003¹⁸) podem se constituir em pontos de partida para a discussão e a construção de significados em cada instituição.

Nesse sentido, é interessante conhecer, com base nas pesquisas já realizadas, como estão sendo discutidas essas questões pelos atores envolvidos, sobretudo pelas professoras. É o que procuraremos ver a seguir.

4.2 O que dizem as pesquisas?

A produção de pesquisas e estudos sobre Educação Infantil vem crescendo e a qualidade do atendimento oferecido nessas instituições tem obtido grande destaque.

Uma das mais recentes e importantes pesquisas sobre qualidade na educação infantil foi publicada em 2006, sob a coordenação de Campos, Coelho e Cruz, intitulada “*Consulta sobre qualidade da Educação Infantil*”. Realizada em quatro estados brasileiros, os segmentos consultados em cada uma das instituições foram desde professores, funcionários, diretores e/ou coordenadores, pais usuários, pais não usuários, líderes da comunidade e até crianças de 5 e 6 anos de idade que estavam freqüentando as pré-escolas.

Os resultados obtidos demonstraram que as concepções mais tradicionais de educação infantil parecem fortalecidas, ou seja, “As concepções que emergem na consulta refletem a própria história da educação infantil: a origem da creche como uma forma de assistência social e apoio às famílias mais pobres, principalmente às mães que trabalham, e a vinculação da pré-escola ao objetivo de preparo à escolaridade futura” (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006, p.78). Logo, existe uma preocupação com o cuidar, especialmente vinculada às questões assistenciais e com o educar relacionada a uma preparação para o ensino fundamental que “[...] inclui tanto aspectos cognitivos, principalmente associados à alfabetização, como a socialização no ambiente escolar, entendida como uma adaptação prévia da criança às rotinas escolares” (idem, p.79). Professores e diretores atribuíram grande importância ao ‘desenvolvimento integral das crianças’ nessas instituições, referindo-se principalmente a aquisição de valores e aprendizado de regras de convivência, também a aspectos cognitivos e de desenvolvimento intelectual, no entanto demonstraram pouca clareza quanto à importância da aquisição e ampliação de

¹⁸ Em seu trabalho de conclusão de curso Pruner (2003) traduziu a escala ECERS.

conhecimentos. Assim também chamou atenção a pouca importância atribuída a formação do professor, pelos vários segmentos entrevistados. De acordo com as autoras a identidade da professora de educação infantil parece não ter se consolidado enquanto profissional, supondo competências específicas como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Assim essa profissional acaba por atuar polarizando o cuidar e o educar, sem conseguir integrá-los em um trabalho que valorize o seu papel nas práticas cotidianas.

Ao discutir a temática da qualidade na educação infantil, Campos, Fullgraf e Viggers (2006) trazem alguns resultados de pesquisas pertinentes entre os anos de 1996 e 2003. Os trabalhos foram selecionados tendo por critério a pertinência do texto ao tema da qualidade, dando preferência aos que traziam dados empíricos sobre a realidade pesquisada. O conteúdo dos dados foi organizado de acordo com os principais fatores, reconhecidos internacionalmente¹⁹ como determinantes de um atendimento de qualidade (formação de profissionais, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com famílias). Em relação à formação das professoras, concluiu-se após o levantamento, que as professoras formadas no curso de magistério e mesmo no curso superior de pedagogia não recebem qualificação necessária para desenvolver seu trabalho. Isso se justifica, em partes pela fase de transição que essa área atravessa, no sentido de se consolidar enquanto sistema educacional, no entanto alerta a “[...] inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a Educação Infantil” (p.13). Essa formação empobrecida tanto para as professoras de creche quanto pré-escola acaba refletindo negativamente nas suas concepções sobre as famílias atendidas. Os resultados mostraram ainda que as professoras de creche possuem uma dificuldade em superar as rotinas de cuidados com alimentação e higiene e incorporar práticas para o desenvolvimento integral da criança no seu trabalho diário. Já as professoras de pré-escola acabam muito mais escolarizando a rotina, por basearem-se em práticas tradicionais do ensino primário. A diferença, de acordo com o estudo, persiste ainda em relação aos recursos e estruturas que apesar da situação variar muito conforme o contexto regional, a modalidade de gestão e atendimento, as pré-escolas possuem melhores condições, porém costumam ser

¹⁹ As autoras fazem referência a NAEYC. National Association for the Education of Young Children. NAEYC Early Childhood Program Standards Protocol, 2004; ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil, Porto Alegre: ArtMed, 1998; SYLVA et al, Na Introduction to the EPPE Project. Londres: Institute of Education, University of London, 1999.

mais restritas em relação a espaços para brincadeiras e atividades livres para as crianças.

Em forma de estudo exploratório, com o objetivo de conhecer a concepção de professoras de educação infantil sobre “qualidade na educação infantil” Benoit e Cordeiro (2006) obtiveram alguns resultados pertinentes. Neste estudo foram entrevistadas 13 professoras da rede municipal e particular de um município do estado de Santa Catarina. Nas entrevistas, individuais foi solicitado às professoras que imaginassem uma Instituição de Educação Infantil sobre a qual pudessem dizer ‘*esta instituição, realmente, é uma instituição de qualidade*. E, finalmente descrevê-la. Os critérios sugeridos pelas professoras pareceram emergir das necessidades surgidas nas práticas cotidianas nas Instituições de Educação Infantil uma vez que, de maneira geral, as professoras relacionaram qualidade a três dimensões: “Estrutura”; “Participação e Apoio dos Pais”; e, “Trabalho em Equipe e Consciência de Coletividade”. A estrutura esteve relacionada espaço físico em geral, disponibilidade de materiais, mobiliário e equipamentos adequados. Em relação à participação e ao apoio dos pais foi destacado principalmente o reconhecimento do trabalho da professora sem, no entanto, haver alguma referência quanto as formas de partilha de conhecimento, participação e envolvimento dos pais nas tomadas de decisões à respeito das experiências de seus filhos nessas instituições. A dimensão referente ao trabalho em equipe e à consciência de coletividade apareceu associada ao significado de “profissionais qualificados e comprometidos”, ou seja, que acima da formação haja o comprometimento com o trabalho.

No mesmo município, entre os anos de 2000 a 2002, Nazario (2003) se propôs a discutir as representações formuladas por um grupo de professoras da Educação Infantil sobre a “boa creche”. A partir dos depoimentos das professoras a autora buscou verificar os subsídios utilizados ao opinarem sobre uma instituição “ideal”. A autora observou que estas professoras atribuem como função social da creche o cuidado e afeto como suprimento das carências advindas da ausência da mãe/família. Esse discurso se consolida, de acordo com Nazario (2003) pela incompreensão do termo *complemento*, que vem sendo equivocadamente entendido como *substituição*, tendo em vista a *representação de família* destas professoras. Entretanto, a autora observou que ao longo dos depoimentos, alguns indícios apontavam a pretensão de romper com essa visão, vindo a compreender o carinho, também como um processo educativo. Esse processo, segundo a autora, baseado

na percepção da individualidade de cada criança e nas características da sua família, indicando a necessidade de um bom relacionamento entre ambas (creche-família) como significativamente positivo na aprendizagem das crianças. Em virtude dessa visão, a autora observa que para as professoras deste estudo, as crianças são colocadas “[...] na condição de quem tem muito para ensinar aos adultos; confirmando os indícios de que as cem linguagens das crianças começaram a ecoar dentro da creche” (p.12). Assim, os resultados desta pesquisa, segundo a autora, apontam indicativos, quanto a necessidade de planejamento e registro na educação infantil, e a necessidade de organizar tempos e espaços para a promoção do desenvolvimento das crianças e a reflexão das práticas cotidianas das professoras.

A nível nacional e internacional foram realizadas inúmeras pesquisas que buscaram direta e indiretamente levantar a temática da qualidade da Educação Infantil²⁰. Apesar de interessante, seriam exaustivas descrições, e tendo em vista o objetivo desse trabalho convém descrever duas pesquisas já realizadas no município de Corupá, para finalizar essa breve apresentação de estudos recentes e relacionados a essa pesquisa.

Tendo em vista que as idéias dos sujeitos sobre o desenvolvimento infantil são componentes fundamentais da representação social de infância, Cordeiro e Silva (2007) realizaram um estudo com o objetivo de conhecer as concepções das professoras sobre desenvolvimento infantil. Participaram da pesquisa 36 professoras de Educação Infantil de Corupá. Para a coleta de dados foi utilizado um formulário contendo duas questões com vários ditos populares para serem comentados pelas professoras. O estudo mostrou que as professoras compartilham idéias interacionistas no que se refere à natureza do desenvolvimento, destacando principalmente a importância do ambiente como meio de promover esse desenvolvimento. De acordo com as autoras, para as professoras “[...] o desenvolvimento é visto como resultado da tensão entre as qualidades ‘positivas’ que fazem parte da natureza humana e, portanto, são inatas, e o ambiente social, que é predominantemente pernicioso, sobretudo no plano moral” (p.11). Os

²⁰ Maria Emília Nabuco (s/d) relata em seu trabalho “O desafio da qualidade em Educação da Infância” alguns estudos sobre qualidade que fizeram uso da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) que avalia a qualidade do ambiente e as interações que nele se realizam. Maria Malta Campos (1997) resume e comenta os principais resultados de pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e América Latina, que procuraram, por sua vez, avaliar os efeitos da frequência a programas de Educação Infantil sobre o desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais.

resultados demonstram ainda que as professoras participantes consideram a infância como um período sensível e defendem o respeito às diferenças individuais, atribuindo-as, sobretudo a fatores sociais. Essa concepção, de acordo com as autoras, parece dar sentido às práticas das professoras, que valoriza, seu papel enquanto promotoras do desenvolvimento infantil (Cordeiro e Silva, 2007).

Ao investigar sobre a representação social de infância das professoras de Educação Infantil do município, Demathé (2007) concluiu que os diferentes significados das professoras se organizam sob dois eixos principais: a infância de ontem relativo às infâncias das professoras X a infância de hoje (que consideram quase inexistente); família X escola (Instituição de Educação Infantil). “Assim, as professoras constroem uma representação de si mesmas e da educação infantil com esta representação de infância ameaçada de extinção pela própria família. Tornam-se salvadoras da infância e a educação infantil constitui-se como um mundo a parte, onde pode tudo (em termos de inventividade), tudo vale (brincar, se sujar, fantasiar...)” (p.90). De acordo com a autora, estas professoras se sentem comprometidas com a infância como um tempo presente, que acarretará resultados futuros, por isso demonstram uma preocupação quanto as ‘marcas’ que vão deixar nestas crianças.

A partir da descrição dessas pesquisas, pode-se sugerir que a qualidade da educação infantil seja vista e analisada sob diferentes ângulos, ora tratando-se de questões específicas, ora de questões subjacentes ao discurso, uma vez que, a qualidade se constitui na amplitude da educação.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Baseada na Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil realizada entre os anos de 2004 e 2006 (CAMPOS, COELHO, CRUZ, 2006), esta pesquisa tem o objetivo de *compreender os significados de “qualidade” expressos pelas professoras de EI de Corupá, quando se referem ao atendimento às crianças de zero a seis anos, nesse município.*

Para isso, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- *Quais as opiniões das professoras acerca da utilidade das Instituições de Educação Infantil?*
- *Quais as concepções das professoras sobre “uma boa Instituição de Educação Infantil”?*
- *Quais os elementos que as professoras consideram mais relevantes para garantir a qualidade no atendimento a crianças de zero a seis anos? e,*
- *Quais os significados e o valor que as professoras atribuem a esses elementos no contexto de Educação Infantil de Corupá?*

Para responder esses questionamentos apresentamos a seguir a contextualização do campo e dos sujeitos de pesquisa, bem como os procedimentos e análise dos dados coletados.

5.1 Um pouco da história da Educação Infantil de Corupá²¹

O município de Corupá está localizado ao norte do Estado de Santa Catarina, com uma área aproximada de 407 Km² e com a população estimada de 12.800 habitantes (IBGE, 2007a). De acordo com IBGE (2007b) são quase 1.300 crianças com menos de cinco anos que vivem no município no corrente ano.

De acordo com um levantamento documental realizado por Demathé (2007), o registro mais antigo referente à Educação Infantil do município, data 13 de novembro de 1986. Com o objetivo de expandir o atendimento, firma-se um compromisso quanto à assistência técnica e financeira entre a prefeitura do

²¹ As informações aqui descritas estão baseadas num levantamento realizado por Demathé (2007) em sua dissertação de mestrado.

município e o Governo do Estado de Santa Catarina, através da Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Comunitário. O município comprometeu-se a prestar atendimento a 72 crianças em creches domiciliares. Este termo teve vigência até 31 de dezembro de 1989.

No ano de 1990, especificamente na data de 12 de fevereiro, pautado em reivindicações da comunidade, o Departamento de Saúde e Bem Estar Social vem solicitar junto à Câmara de Vereadores autorização para a locação de uma casa e também de um convênio com o SESI, a fim de instalar uma creche institucional no município. Por Decreto Municipal datado em 22 de fevereiro, é aprovada a solicitação e desapropriado o respectivo imóvel destinado ao serviço.

Assim, em convênio com o Serviço Social da Indústria (SESI) de Jaraguá do Sul, a Creche Municipal Dona Nina inicia seu funcionamento em 19 de março de 1990, atendendo 23 crianças. No entanto, até sua inauguração oficial em 07 de julho de 1990, já atendia pelo menos 60 crianças. A creche dispunha de seis funcionárias da Prefeitura e três funcionárias do SESI, sendo seu objetivo principal, atender crianças de 0 a 6 anos que antes eram atendidas em creches domiciliares.

Em acordo/convênio entre SESI e Prefeitura municipal ficaram estabelecidas algumas obrigações distintas entre ambos (doc. 31/1990). Assim, ao SESI caberia a responsabilidade de:

- Material e Recursos Humanos e Pedagógicos;
- Fornecimento de merenda com cardápio variado e elaborado por :
nutricionistas;
- Merendeiras, enfermeira, supervisoras;
- Supervisões mensais para acompanhamento do trabalho pedagógico;
- Cozinha equipada (fogão, geladeira, mesa, cadeiras, armários, louças...),
- Merendeiras;
- Assistência médica;
- Assistência psicológica;
- Assistência odontológicas;
- Assistência Social.

À prefeitura caberia a responsabilidade de fornecer (idem):

- Espaço físico;
- Adequação para o seu funcionamento.

Consta que, nesse período, havia preocupações em relação a aspectos sociais e de saúde. Em relação ao primeiro, aconteciam reuniões bimestrais com

pais e visitas às famílias atendidas; também o cuidado de uma horta comunitária que beneficiava a creche. Em relação ao segundo, consta que as crianças eram avaliadas quanto ao seu peso e altura mensalmente, por uma enfermeira, que também orientava os funcionários semanalmente sobre primeiros socorros.

No ano de 1992, é desenvolvido um projeto de melhorias naquela instituição, tanto em relação a sua localização, quanto a ampliação de suas instalações, aumento no número de vagas e de funcionários. Neste ano também é firmado convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), vindo a beneficiar pais carentes pela isenção da contribuição mensal para com a instituição. O trabalho visava o atendimento de famílias de baixa renda nas quais as mães eram obrigadas a trabalhar para aumentar a renda familiar e para isso necessitavam de um lugar para deixar seus filhos.

Também nesse período, 206 crianças entre 4 e 6 anos de idade eram atendidas em horário integral em cinco pré-escolas de Ensino Fundamental do município. A demanda por serviços de atendimento à criança pequena era razoavelmente grande, uma vez que essas crianças permaneciam aos cuidados de outras pessoas no período inverso ao da pré-escola, ou cuidadas por irmãos, ou por parentes, ou vizinhos ou mesmo em creches domiciliares.

A fim de continuar prestando assistência às famílias carentes, em 1993 o convênio com a LBA é renovado. O trabalho de atendimento se justifica pelas necessidades das famílias mais carentes de um lugar onde seus filhos estejam bem guardados, nutridos, alimentados, tenham um atendimento médico e odontológico e também realize trabalhos pedagógicos. Nesse ano, a creche dispunha de 13 funcionários, sendo respectivamente: 1 coordenadora ou supervisora com Ensino médio, 2 educadoras com Ensino médio e 4 com Ensino fundamental, entre funcionários de limpeza e cozinha.

Em 1994, é realizado o primeiro levantamento de demanda para educação infantil com o objetivo de caracterizar a população entre 0 e 6 anos do município em relação ao número de pais que trabalhavam em empresas. Assim, é constatada, entre 202 famílias pesquisadas, a existência de 136 crianças entre 0 e 6 anos. Nestas famílias, 90 mães trabalhavam fora, no entanto apenas 33 crianças freqüentavam a creche, ou seja, um terço da população emergente. Estas famílias expressaram a necessidade urgente de um espaço na região central para o atendimento destas crianças, uma vez que as mães precisavam trabalhar fora de

seus lares para ajudarem nas despesas familiares. Ainda, no ano de 1994, o número de profissionais cresce para 19.

Em 1997 é elaborado junto às professoras de pré-escola, jardim de infância e creche, uma Cartilha de Planejamento do Pré-escolar pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa cartilha, estariam temas geradores para o trabalho pedagógico com as crianças. Os objetivos para a educação das crianças de 0 a 6 anos foram assim descritos:

- Desenvolver um trabalho educacional voltado para o meio em que vivem, possibilitando-lhes o desenvolvimento em seus diferentes aspectos (cognitivo, lingüístico, social e cultural) e ampliando os conhecimentos que já trazem consigo, para que se constituam socialmente, formando sua cidadania e desenvolvam sua auto-estima e personalidade com criticidade, criatividade e responsabilidade.

Objetivos do pré-escolar:

- Estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança de forma interdisciplinar e num contexto sócio-político e cultural, fazendo a construção do conhecimento.
- Propiciar a criança ambiente favorável a contatos e trocas para sua socialização, desenvolvimento de sua inteligência, iniciativa, autonomia e criatividade.
- Entender a realidade da criança, (cultura, vivências) para o trabalho pedagógico, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas diversidades, na busca do pensamento crítico-criativo.

A partir das determinações legais da LDB em 1996 em que a educação de crianças de 0 a 3 anos oferecida em creches e a educação de crianças de 4 a 6 anos oferecida em pré-escolas passa a denominar-se Educação Infantil e por sua vez passa a compor a primeira etapa da Educação Básica, o teor das práticas de atendimento toma novas diretrizes. Apesar da Secretaria de Educação orientar o trabalho realizado nas creches o vínculo deste serviço com a assistência social só passa a ser sua responsabilidade a partir de 1999, quando a Creche Municipal Dona Nina, vem atender essa lei e passa a ter a denominação de *Centro de Educação Infantil*.

No ano de 1999 são divulgados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e oferecidas as Primeiras Capacitações específicas para a Educação Infantil. A educação infantil passa a ser representada por uma assistente pedagógica, formada em pedagogia, que vem subsidiar as discussões sobre a educação dessa faixa etária junto às professoras.

Em 2002 já atuavam na Educação Infantil do município 21 professoras. Eram atendidas 94 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos nas creches e 369 crianças de 4 a 6 anos nas turmas de jardim de infância e pré-escola nas escolas de ensino fundamental. Esses números não tiveram mudanças significativas no ano seguinte. No ano de 2003 a educação infantil contava com o trabalho de 23 professoras e o atendimento de 109 crianças entre 0 e 3 anos e 345 crianças entre 4 e 6 anos.

Assim, considerando a demanda significativa para a educação infantil, é criado o CEI Pequeno Polegar como uma extensão do CEI Dona Nina. Esse CEI atenderia crianças em uma turma de idades mistas entre 4 e 6 anos e contaria com 3 professoras. Nesse ano é inaugurado, também, o CEI Franz Dorn, antiga escola de ensino fundamental, reformada e adaptada, com o intuito de disponibilizar mais vagas, especialmente para as crianças menores de 3 anos que até então dispunham apenas do CEI Dona Nina. No entanto, o CEI Franz Dorn passou a fazer parte das estatísticas a partir do segundo semestre de 2004, sendo mais efetiva sua colaboração a partir de 2005.

Em 2004 já estavam sendo atendidas 145 crianças entre 0 e 3 anos e 388 crianças entre 4 e 6 anos. O município dispunha de três centros de Educação Infantil: Dona Nina, Pequeno Polegar, Franz Dorn; quatro escolas municipais de ensino fundamental: Aluísio C. de Oliveira, Francisco Mees, José Pasqualini, Pedra Amolar Baixo; duas escolas básicas: São José e Teresa Ramos; e um Jardim de Infância: Anita Garibaldi.

Em 2005, 161 crianças menores de 3 anos e 398 crianças maiores de 4 anos estavam sendo atendidas na educação infantil do município. Em 2006 e 2007, 124 crianças entre 0 e 3 anos e 404 entre 4 e 6 em 2006 e 329 em 2007. O município ainda possui características e modalidades de atendimento de acordo com o período de permanência da criança no CEI ou pré-escola e a necessidade de sua família. No ano em que esta pesquisa foi realizada (2007), existem registros de que 329 crianças estão sendo atendidas no período de 4 horas, 25 crianças no período de 5 horas diárias, 16 no período de 6 horas diárias, 83 em período integral.

O município possuía até o início desse ano um convênio com a empresa Marisol, a fim de atender os filhos dos funcionários da empresa que trabalhavam em horários diversificados. O Centro de Educação Infantil Dona Nina possuía um horário especial e atendia no período de 9 a 10 horas diárias em média 15 crianças em

2006. A partir do segundo semestre de 2007 o Centro passou a funcionar em horário normal de atendimento por não haver mais essa demanda.

No ano da pesquisa o município contava com três Centros de Educação Infantil que atendiam 124 crianças, quatro pré-escolas que atendia 232 crianças sendo que o atendimento dessas crianças era realizado por 40 professoras (efetivas e contratadas).

5.2 Sujeitos

Esta pesquisa contou com a participação das professoras (efetivas e contratadas) atuantes na Educação Infantil da rede municipal de Corupá durante o período de coleta de dados. Na época, a rede contava com um quadro de 40 professoras, sendo que seis dessas exerciam cargos de coordenação (nas pré-escolas) ou direção (nos Centros de Educação Infantil).

Dos Centros de Educação Infantil que atendem crianças com até 3 anos, participaram da pesquisa 23 professoras em exercício e três diretoras. Das pré-escolas, localizadas em Escolas de Ensino Fundamental, e que atendem crianças de 4 a 6 anos em período vespertino, participaram sete professoras em exercício e três coordenadoras, totalizando 36 participantes²².

Nas tabelas 1 e 2, podemos observar a descrição das professoras²³ em relação a idade, estado civil e filhos.

Tabela 1. Distribuição das participantes em relação à idade e à modalidade de atendimento em que atuam

IDADE	Modalidade		Total
	C CEI	Pré- escola	
De 20 a 29	8	5	13
De 30 a 39	12	3	15
Mais de 40	6	2	8
Total	26	10	36

²² Os sujeitos de pesquisa serão mencionados no decorrer do trabalho como professoras, independentemente do cargo e da forma de contrato.

²³ Os dados contidos nos quadros 1, 2 e 3 foram fornecidos por meio de questionário respondido pelas entrevistadas.

Tabela 2 Distribuição das participantes de acordo com o estado civil e número de filhos, por modalidade em que atuam

Estado Civil	Modalidade		Total
	CEI	Pré-escola	
solteira	6	1	7
casada	17	9	26
outro	3	0	3
Total	26	10	36

Nº de filhos	Modalidade		Total
	creche	Pré-escola	
FILHOS 0	5	4	9
1	11	2	13
2	6	4	10
3 ou mais	4	0	4
Total	26	10	36

Quanto à formação (Tabela 3), cabe ressaltar que das 36 professoras entrevistadas, 11 já haviam concluído o curso de pós-graduação e duas estavam cursando. Oito professoras possuíam ensino superior em Pedagogia e uma em Estudos Sociais; Nove estavam cursando pedagogia, sendo que destas, quatro possuíam o curso de magistério e cinco não; três possuíam apenas o magistério e duas estavam cursando.

Tabela 3. Distribuição das participantes de acordo com a formação, por modalidade em que atuam

FORMAÇÃO	modalidade		Total
	CEI	Pré-escola	
Cursando Magistério		2	2
Apenas com Magistério	2	1	3
Sem magistério- Cursando Pedagogia	5		5
Com magistério- Cursando Pedagogia	3	1	4
Com Pedagogia ou Normal Superior ou Estudos Sociais (1 prof)	7	2	9
Com Pedagogia ou Normal superior - Cursando Pós- graduação	1	1	2
Com Pedagogia ou Normal Superior e Pós- graduação concluída	8	3	11
Total	26	10	36

Em relação ao tempo de experiência, podemos observar na tabela 4 que a maioria das professoras (14) possuem entre um e três anos de experiência; seis, entre quatro e seis anos; sete, entre sete e nove anos; quatro, com mais de dez anos de experiência; e cinco menos de um ano de experiência.

Tabela 4. Distribuição das participantes de acordo com a formação, por tempo de experiência como professoras

Tempo de experiência	Nº de profª
- 1 ano	5
1 a 3 anos	14
4 a 6 anos	6
7 a 9 anos	7
10 anos ou mais	4
Total	36

Observamos que no geral, a maioria das professoras possui entre 20 e 39 anos, são casadas e tem entre 1 e 2 filhos. Um número bastante significativo atua à nível de Pós-graduação, são formadas ou estão cursando Pedagogia.

5.3 Instrumentos de pesquisa

A fim de viabilizar os objetivos com os quais o trabalho se compromete foram utilizados os instrumentos de pesquisa elaborados para a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006), os quais foram organizados e reformulados de acordo com as necessidades específicas deste trabalho.

Tendo em vista a abrangência do documento nacional, considerou-se viável fazer uso dos mesmos instrumentos e técnicas de coleta. No entanto, alguns itens foram considerados irrelevantes para esta pesquisa, outros reformulados e alguns acrescentados.

Na pesquisa sobre qualidade na educação infantil (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006) foram utilizados três tipos de instrumentos: fichas de identificação da instituição; fichas de identificação do sujeito e questionários²⁴ para os diversos

²⁴ Questionário pode ser utilizado tanto para se referir à técnica como ao instrumento de pesquisa. Enquanto técnica, refere-se à forma de aplicação na qual o participante responde as questões sem o auxílio do pesquisador; enquanto instrumento refere-se a um formulário que contém questões abertas e/ou fechadas que podem ser respondidas com ou sem auxílio do pesquisador. Neste trabalho, utilizaremos o termo questionário para nos referirmos à técnica de aplicação e o termo formulário para nos referirmos ao instrumento.

segmentos de entrevistados; e instrumentos específicos para as entrevistas coletivas com as crianças. O questionário continha perguntas abertas com o intuito de “[...] captar as concepções sobre qualidade da educação infantil, tal como são formuladas pelos entrevistados (...) [e fechadas a fim de oferecer] (...) uma gama de critérios de qualidade sobre os quais os entrevistados se manifestavam, de forma a ampliar o leque de aspectos contemplados em suas opiniões” (p.13). Todos os segmentos consultados (professores, funcionários, diretores e/ou coordenadores, pais de alunos, pais de crianças entre 0 e 6 anos de idade da comunidade que não estavam matriculadas na educação infantil, líderes comunitários e grupos de crianças) foram entrevistados por pesquisadores treinados por equipes ligadas ao Centro de Cultura Luiz Freire e às Universidades Federais do Ceará, Minas Gerais, Lavras e Rio Grande do Sul dos quatro estados participantes da pesquisa (Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul).

Considerando as características deste trabalho, optamos pelo uso de um formulário em forma de questionário (respondido pelo participante sem auxílio da pesquisadora) que contemplasse alguns dados de identificação pessoal e apresentasse algumas questões abertas e fechadas. Assim, esse trabalho não visou à caracterização das instituições em que o trabalho foi realizado e nem veio a utilizar-se da entrevista coletiva com as crianças, como na Consulta sobre qualidade da Educação Infantil, uma vez que tinha apenas o objetivo de obter informações das professoras da Educação Infantil do município de Corupá.

Após as modificações do instrumento original (*ANEXO 1*) ficaram estabelecidas as seguintes diferenças:

Na forma de aplicação:

- O instrumento original foi todo aplicado em forma de entrevista, e nesta pesquisa optou-se por realizar parte em forma de entrevista (questões 1, 2, 3, 4 e 5) e parte em forma de questionário (questões 6, 7, 8, 9 e 10; inclusive os dados de identificação das entrevistadas) (*ANEXO 2*).

Nas questões da entrevista deste trabalho (questões 1, 2, 3, 4 e 5):

- Manteve-se as questões 1 e 4 (1 e 3 no instrumento original).
- Alterou-se a questão número 2. Onde antes se perguntava “*E como seria uma boa CEI/pré-escola?*”, passou-se a solicitar que completasse a frase

“*Pra mim uma boa CEI/pré-escola é...*”. Essa alteração teve como base o princípio de que por ser uma questão coloquial as respostas tenderiam mais a uma descrição de características e o objetivo deste trabalho, requeria que se procurasse acessar os significados e não apenas levantar os padrões de qualidade defendidos pelos sujeitos. Esperava-se que a nova formulação, de completar uma frase, possibilitasse a expressão de opiniões e não evocasse apenas uma simples listagem de características.

- Acrescentou-se as questões 3 e 5:
 - Questão número 3: *Se você fosse representar essa idéia de bom (boa) CEI/pré-escola que símbolo você escolheria?*; foi acrescentado com o objetivo de identificar metáforas que permitissem compreender as representações das professoras sobre qualidade da Educação Infantil.
 - Na questão número 5 foram apresentadas ao entrevistado 10 fichas, cada uma contendo um aspecto que pode ser considerado na avaliação da qualidade (*Sistema de avaliação, Relações interpessoais, Mobiliário e equipamentos, Espaço Físico, Relação com pais e comunidade, Medidas de Inclusão, Atividades pedagógicas, Práticas de cuidados pessoais, Organização da rotina, Equipe de profissionais*). Solicitava-se que, destes itens, fossem selecionados os três considerados como os aspectos mais importantes para uma professora se preocupar. Logo a entrevistada teria de escolher um dentre os três selecionados para descrever. Esta questão foi elaborada com base nos critérios de avaliação da Escala ECERS (PRUNER, 2006)²⁵, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e nos Dez Aspectos-chave para uma Educação Infantil de Qualidade (ZABALZA, 1998b)²⁶. Esta questão teve o objetivo de apresentar alguns aspectos relevantes para suscitar a reflexão das professoras e explicitação do quais seriam, para elas, os aspectos

²⁵ Espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem oral e compreensão, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe.

²⁶ (1) organização do espaço; (2) equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; (3) atenção privilegiada aos aspectos emocionais; (4) utilização de uma linguagem enriquecida; (5) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; (6) rotinas estáveis; (7) materiais diversificados e polivalentes; (8) atenção individualizada a cada criança; (9) sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; (10) trabalho com os pais e com o meio ambiente.

indicadores de qualidade da Educação Infantil nos itens que escolhessem para descrever. A seleção e a descrição permitiriam observar aqueles aspectos considerados como os mais relevantes para as professoras.

As questões do questionário, deste trabalho, (questões 6, 7, 8, 9 e 10) contemplam basicamente uma gama de critérios a serem pontuados e algumas questões referentes ao trabalho docente²⁷:

- Na questão número 6 é solicitado à pessoa entrevistada que pontue frases de acordo com uma escala. No instrumento original, a escala discriminava de 1 a 5 pontos, sendo que 1 correspondia a *Muito importante*, 2- *Importante*, 3- *Mais ou menos importante*, 4- *Pouco importante*, e 5- *Nada importante*. O fato da maioria das respostas ter se concentrado em ‘importante’ e ‘muito importante’, com poucas exceções, nos dados da consulta nacional uma vez que “Como ocorre em muitas pesquisas, as pessoas consultadas apresentam uma tendência a concordar com as afirmações propostas” (p.42) este trabalho reduziu os pontos da escala para 3, sendo respectivamente: 1 para *Muito importante*, 2 para *Mais ou menos importante* e 3 para *Pouco importante*. Aos 15 itens originais foi acrescentada ainda a frase: *Tem apoio administrativo municipal*, pois tratando-se de instituições municipais, era interessante averiguar como as professoras estavam percebendo as relações com os técnicos e gestores da Secretaria de Educação. Esta questão tinha gerado alguma controvérsia em trabalhos de intervenção realizados em Itajaí por integrantes de nosso grupo de pesquisa.

Em relação a esta questão 6, ainda era solicitada a seleção dos três itens mais importantes. Neste trabalho foi solicitada também a seleção dos três itens menos importantes.

²⁷ As questões 4 (Você gosta de trabalhar neste Cei/ Pré-escola? Por quê?), 8 (No que o Cei/Pré-escola teria de mudar para seu trabalho se tornar mais satisfatório?), 9 (Porque você trabalha com Educação Infantil?) e 10 (O que você sente necessidade e/ou vontade de aprender como professora?) serão analisadas em trabalho posterior, referente, especificamente, ao trabalho docente no município.

- As três últimas questões (8, 9 e 10) referem-se ao trabalho docente e permaneceram idênticas ao instrumento original.
- Por último, são solicitados alguns dados de identificação, sendo o mais relevante o de formação e tempo de experiência na Educação Infantil.

Como já mencionado, parte deste trabalho foi realizado em forma de entrevista e parte em forma de questionário. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, considerou-se importante, assim como na Consulta (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006) que as questões que ofereciam critérios de qualidade a serem classificados por ordem de importância (questionário) fossem respondidos depois das questões abertas de forma a não influenciar a resposta às três questões “[...] onde o entrevistado podia expressar livremente suas concepções sobre o papel e a qualidade de CEIs e pré-escolas”. (p.13)

Em um local reservado da instituição (refeitório, sala dos professores), em torno de 30 minutos, a professora respondia à entrevista conduzida pela pesquisadora. Após a entrevista, a professora dirigia-se a um outro local de sua preferência para responder ao questionário sem auxílio da pesquisadora.

Estes procedimentos foram aprovados pelo comitê de ética mediante a autorização da secretária de Educação do Município de Corupá para que esta e as outras pesquisas do projeto guarda-chuva fossem realizadas no município. As professoras também assinaram um termo de consentimento concordando em participar do projeto (ANEXO 3).

A dinâmica de trabalho permitiu que os dados fossem coletados mais rapidamente, já que, enquanto uma professora respondia ao questionário, outra professora já estava sendo entrevistada pela pesquisadora.

Todas as professoras participaram da entrevista e responderam o questionário. Entretanto, por questões técnicas, uma das entrevistas não foi gravada. Assim, os dados dessa pesquisa se referem a 35 entrevistas e 36 questionários.

5.4 Procedimentos de análise de dados

As questões abertas foram analisadas qualitativamente, procurando-se categorizar os temas e tópicos que emergiram do discurso das professoras, assim

como explicitar os significados implícitos nesse discurso e enfatizar a lógica e os valores subjacentes à argumentação por elas sustentada.

Para isso, as entrevistas foram gravadas e transcritas. As transcrições foram impressas e, após uma primeira leitura das mesmas, iniciou-se um processo de elaboração de categorias que eram marcadas no texto em cores diferentes. Após a releitura e reelaboração das categorias, realizadas diversas vezes, o texto foi recortado e organizou-se um quadro em que cada linha correspondia a um sujeito e cada coluna a uma categoria. As células eram preenchidas com o recorte do texto correspondente. O quadro foi reelaborado diversas vezes até se obter uma organização exaustiva de todos os recortes do texto. Procedeu-se, então, à análise apresentada no próximo item.

As questões fechadas dos questionários foram analisadas utilizando-se o pacote estatístico SPSS. Foram utilizadas apenas opções correspondentes à estatística descritiva – frequência– como veremos mais adiante.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

6.1 Entrevista

Foram levantadas quatro questões em torno da temática desse trabalho, que como já mencionado, teve como base a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006).

6.1.1 Educação Infantil, pra que serve?

Na **primeira questão** foi solicitado às entrevistadas que dessem suas opiniões a respeito da função do CEI/Pré-escola: “Na sua opinião, para que serve um CEI/Pré-escola?”. Apesar do número significativo de entrevistas, as opiniões, de maneira geral, foram muito semelhantes.

As professoras demonstram um certo conhecimento de nuances da história da Educação Infantil, relacionadas ao atendimento das crianças (no período anterior ao seu período de vinculação com a educação) sobretudo no próprio município, procurando justificar a importância do seu trabalho, tendo em vista uma diferenciação e, ao mesmo tempo, uma tentativa de conciliação, entre o cuidar e o educar.

A diferenciação revela a incorporação do discurso acadêmico que como aponta Carvalho²⁸ (1999 apud NAZÁRIO, 2003) ao criticar uma preocupação exclusiva com o cuidar como um subterfúgio para dissimular a falta de competência pedagógica das professoras, resultou em uma visão negativa do cuidado e, em alguns casos, até mesmo em uma negação de que o cuidar fosse parte integrante das funções das professoras de educação infantil, gerando uma cisão entre o cuidar e o educar. Esta cisão está presente mesmo quando as professoras defendem a inseparabilidade desses aspectos, o que pode ser percebido pela preocupação que elas demonstram em justificar o exercício de tarefas consideradas de cuidado. Como afirma Kuhlmann (2000, p.17) “No intento de se fazer à defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o

²⁸ CARVALHO, M.P. **No coração da sala de aula**. gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, Xamã, 1999.

pedagógico do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que freqüentam as pré-escolas”.

“Olha... primeiramente é um lugar onde as mães deixam as crianças pra poderem ir trabalhar, é que era assistencialismo. Agora CEI é Centro de educação infantil, então nós além de nós cuidarmos das crianças, nós é.. educamos, proporcionamos atividades pra que eles possam desenvolver né? a gente já tem um conhecimento disso tudo: o que tu pode fazer pra melhorar isso? Então eu acho que o CEI é um... um ambiente adequado pra tu deixar as crianças”. (Profª.30).

“[...] hoje já tem outra visão dos pais que não é só pra você cuidar, é um local onde você educa também, ajuda o desenvolvimento cognitivo, afetivo das crianças. Na visão dos pais a gente também ta cuidando né? porque antes era so o cuidar. Então, você tem que trabalhar toda a parte pedagógica com eles né?”. (Profª.26).

“[...]eu lembro quando eu comecei a trabalhar aqui faz oito anos atrás, é a gente não era chamada de professora, era tia. Quando a gente começou a mudar né? não é mais tia é prô, a gente começou a fazer faculdade né? magistério, depois que a gente começou a fazer faculdade que a gente começou a ver que não era tia e a gente foi começando a mudar, e foi difícil no começo, porque eles achavam que a gente tava aqui pra cuidar do filho deles era tia, a gente não era professora, até conseguir mudar essa visão foi bem difícil. Foi assim um trabalho bem árduo.” (Profª.29).

A tentativa de conciliar as tarefas concretas de cuidado com a idéia de intencionalidade pedagógica, traduzida na função de educação, emerge de um discurso que quase sempre é bastante vago, sugerindo que o significado de educar aparece esvaziado de sentido. Algumas professoras dos CEIs se referiram diretamente aos termos da literatura, destacados pela LDB e pelos Referenciais Curriculares, mas sem acrescentar maiores detalhes, o que pode indicar uma certa insegurança em relação aos significados desses termos no cotidiano da Educação infantil.

“[...] agora tem todo um processo de, além do cuidar de, de, do desenvolvimento da criança, o crescimento dela, tem toda a parte pedagógica, né? [...] não se preocupa só em cuidar dela! Tem tudo: o outro lado afetivo, o lado cognitivo, tudo né? [...] Porque os cuidados são assim, trocar, dar de comer, tem o banho né? hoje o banho é dado só se precisar mesmo, né? se faz uma atividade e se suja, se acontecem probleminha né? Mas

agora não, agora assim é, é criança é, parte de contar historinha, é, fazer atividade, pra eles se desenvolver, tem criança que às vezes chega tão tímida assim no CEI, né? e depois quando vai passando assim, né? passa numa sala mais quietinho, depois tu vê ele mais adiante ali, nossa! Já tão, tão esperto, tão desenvolvido, assim sabe? já, né? toda essa parte do desenvolvimento da criança” (Profª 24).

“[...] a gente procura trabalhar todos os aspectos cognitivo, afetivo, social, psicomotor, nesse sentido assim”. (Profª.12).

“[...] que vai desenvolver, promover o desenvolvimento da criança, né?, cognitivo, físico, né? e... desenvolvimento de maneira geral da criança né? um todo [...]”. (Profª.33).

“Para o desenvolvimento da criança, o afetivo, cognitivo, motor [...]”. (Profª. 11).

De um modo geral as professoras sentem uma necessidade de distinguir os significados de educar e cuidar. A própria construção histórica do atendimento às crianças pequenas e muitos estudos apontam essa tendência de distinção como uma forma de reafirmar a importância do trabalho pedagógico. De acordo com Correa (2003), todo esse processo histórico pelo qual ficou a creche relegada a função de assistência “parece ter gerado uma incompreensão acerca da dimensão e do significado do termo educação nas instituições de educação infantil e provocado uma visão negativa sobre tudo aquilo que se relaciona ao cuidado, como se este fosse sempre e necessariamente a expressão de práticas assistenciais” (p.104).

Os depoimentos das professoras, entretanto, demonstram que mesmo não existindo uma definição clara desses conceitos (educar-cuidar) há uma preocupação com a intencionalidade pedagógica do seu trabalho, ao se referirem à instituição como um espaço favorável ao desenvolvimento das crianças.

a) A Educação Infantil serve para promover o desenvolvimento da criança

Ambos os grupos destacaram que, das principais funções do CEI/Pré-escola, o **desenvolvimento da criança** é o de maior valor e é na promoção do desenvolvimento que as professoras dão sentido às suas tarefas educativas. Esse desenvolvimento aparece relacionado principalmente aos aspectos de cuidado e socialização.

O CEI, muito mais que a Pré-escola, pela menor idade das crianças atendidas, acaba agregando, além de coordenação motora e comportamento social, uma preocupação com as primeiras noções de cuidado pessoal (higiene e

alimentação). As professoras evidenciam a importância dessas aprendizagens, tendo em vista, principalmente, a grande permanência das crianças nos centros, que teriam o papel de auxiliar e compensar certas carências advindas dessa ausência familiar.

O discurso sobre a afetividade revela também a necessidade de justificar suas manifestações físicas, que denuncia a existência de um outro conflito, relativo aos papéis da professora que, no espaço do CEI, muitas vezes se confunde com o papel da mãe. A maioria das professoras exalta a importância do amor materno e da sua sensibilidade para compensar a carência do mesmo na ausência das mães.

“[...] porque aqui a gente que é professora tem que ser um pouco mãe, as crianças ficam o dia todo fora, então tu tens que fazer não só o papel nessas áreas mas também o papel de mãe também, tem que dar um carinho, porque a mãe não está, substitui um pouco o papel de mãe porque a mãe não está, com o da professora [...]” (Profª.11).

“[...] Porque a gente aqui como CEI, a gente tem estes dois papéis. Você é professora mais ao mesmo tempo você é mãe. Porque você cuida das crianças desde muito pequininhas né?, então você tem que ensinar a elas tudo [...]” (Profª.34).

“Os pais muitas vezes eles não vêem o primeiro passo que a criança ta dando como a gente. Você a primeira vez que eles andaram que eles se soltaram, que eles tão começando a andar, os pais não viram. Eles tão ativo. Então muitas vezes eles começam a fazer isso aqui. É, você estimula eles pra isso.”(Profª.26).

“[...] ensinar tudo aquilo que muitas vezes os pais por estar o dia todo fora trabalhando não tem tempo né? pra passar pras crianças” (Profª. 33)

“Uma educação infantil! A gente educa digamos assim, é... eu estar dentro da sala de aula eu não vou estar só fazendo atividades dirigidas, é... se ela tiver batendo num coleguinha, ou tiver falando alguma coisa a gente conversa: não pode bater, você também não ia gostar se batessem em você, né? Questão de higiene a gente também ta ensinando, muitas crianças não aprendem é... sobre higiene em casa, elas aprendem aqui com a gente. A questão da alimentação também, a alimentação aqui é bem balanceada né? tem de tudo quanto é tipo, coisa que muitas vezes em casa também não tem né? então, é... questão digamos de aprendizagem, também a gente vai ta trabalhando coordenação né? através de várias atividades, como eu vou dizer..., no parque também, mesmo atividades que a gente vai fazer fora, vai passear fora né? então elas vão ta interagindo não só entre elas, com o mundo, digamos assim, que a gente tem aqui mas com outros também [...]”. (Profª.29).

“[...] desenvolvimento da criança no dia a dia, atividades que eles desenvolvem tanto no falar, no brincar, na alimentação da criança, tem crianças que vem não comem verduras e daí começam a comer, outras crianças vem de fralda a gente ajuda os pais daí sai da fralda. Então você vê o CEI como um auxílio. É uma família, seria uma família também, porque a gente é como se fosse uma mãe pra eles, às vezes chama a gente de mãe né? e porque a gente dá carinho, atenção, toda a parte da estimulação, né? só que também tem o cuidado né? porque você ta ensinando a comer, ta ensinando a ir no banheiro, a como se comportar, tudo isso né?, a socialização das crianças, a não brigar uma com a outra né? porque não pode, se bater vai machucar, tudo isso então, a gente é, eu acredito que a gente é uma família também”. (Profª. 32)

Os relatos evidenciam uma certa dificuldade, por parte das professoras entrevistadas, em distinguir os papéis do CEI/Pré-escola e da família. Essa indefinição, ao descrever a sua função enquanto instituição de atendimento à criança menor de seis anos, faz com que as professoras justifiquem as atividades de cuidado referindo-se à ausência da família e procurem dar um significado pedagógico a essas atividades, incluindo em seus discursos palavras como ensino, estimulação, aprendizagem e desenvolvimento. Apesar disso, essas atividades são vistas como uma forma de complementar ou de suprir aquilo que ainda é considerado como atribuição da família.

Qualquer argumentação gira em torno dos benefícios de se freqüentar um CEI/Pré-escola em comparação a estar em casa sob os cuidados de um outro adulto que não um professor. Uma rotina planejada juntamente com a formação acadêmica do professor são elementos essenciais para garantir o valor do trabalho pedagógico desenvolvido nos CEI/Pré-escola e diferenciá-lo do papel materno.

“Porque o CEI geralmente tem professores que se formaram e que tem formação pra estar trabalhando com as crianças, diferente do que uma babá de 15, 16 anos, que o pai contrata pra estar em casa, e talvez as crianças estejam o dia inteiro na TV como eu já ouvi depoimentos né, então o CEI tem um trabalho diferenciado, não é só o cuidado da criança, só deixar na frente da TV pra que não se machuquem não incomodem e no final do dia devolvam as crianças. A gente tem uma rotina pré-estabelecida, tem horário pra isso e pra aquilo, momento de atividades mais dirigidas, momento de lazer...” (Profª. 17).

“[...] aqui a gente tem tudo planejado né? No CEI é tudo planejado desde quando começa o dia a professora quando chega ela já sabe né? Nós temos as atividades de rotina, nós temos as atividades pedagógicas [...]” (Profª.36).

“Não é uma substituição da mãe, mas de ensino-aprendizagem né? estimulação. Atividades que a gente realiza que as mães em casa às vezes deixam de fazer, de ter”. (Profª.25).

Um aspecto que é recorrente no discurso das professoras se refere à socialização das crianças. O CEI e a pré escola são vistos como ambientes privilegiados para promover a socialização das crianças. A socialização que a Educação Infantil proporciona às crianças, seja entre as menores ou entre as maiores, facilita aprendizagens pelas oportunidades de interação, troca, exemplo... Estar em um grupo permite à criança, ainda, conviver e respeitar as diferenças.

“[...] é o primeiro contato que uma criança tem com as demais crianças, é um momento de socialização, de interação, ela começa a conhecer o mundo [...]”. (Profª 9).

“É um período assim, eu acho que é uma fase do desenvolvimento que proporciona a eles a socialização, se eles vão ta em casa eles não vão ter esse contato com crianças da mesma faixa etária. [...] é um apoio grande para essa questão do desenvolvimento deles e para a socialização, né? Viver em sociedade. [...]”. (Profª.23).

“[...] eu estou ensinando a eles como deve ser com amigos, eles respeitarem, educação em tudo, porque eles aprendem a ter amizade, eles aprendem a ser individual também, respeitar os outros, trabalhar em conjunto, em grupo, porque eles não sabem trabalhar em grupo”.(Profª. 4).

O discurso das professoras em torno da socialização acaba, também, se voltando, quase que automaticamente, ao que é certo e errado, seja falando no nível de creche ou pré-escola. Estar num meio diferente do familiar exige que a criança aprenda certas normas que regem uma sociedade e comportamentos que são ou não aceitos por ela, principalmente aqueles relacionados ao respeito.

“Conviver com outras crianças, é (...) aprender que certas coisas a gente não deve fazer, como bater num bebê, que não é legal, acaba que as outras pessoas não te aceitam, daí, se você fizer essas coisas, eles acabam aprendendo isso, a conviver com os outros né?” (Profª. 31).

“[...] as crianças aprendem a tratar bem as pessoas, aprendem a lidar com mais cuidado com as pessoas, cuidar com os amiguinhos, a ser organizados com suas coisas [...]”. (Profª.7).

“Porque dentro de casa, a criança pequena ta ali, junto com adulto, às vezes com outra criança quando tem irmão, mas se resume aquilo né, e aí a partir do momento que ela ta indo pra pré-escola, pro CEI, então ela começa a conhecer outras pessoas, tem outras vivências, ela começa a se socializar, opa! eu to aqui, mas aqui existe um outro grupo, outras pessoas, eu preciso respeitar essas pessoas né, enfim, o mundo não é só meu, todo mundo tem suas características próprias, tem sua individualidade, eu preciso me respeitar mas eu tenho que respeitar os outros que estão comigo”. (Profª.9).

As falas das professoras revelam que elas compreendem a socialização como um processo de integração nos grupos sociais, aprendendo a respeitar os valores e normas de convivência.

b) A Educação Infantil serve para atender à necessidade dos pais

As professoras dos CEIs destacam a necessidade dos pais em deixarem seus filhos em ambientes que não o de suas casas em função das exigências econômicas que fazem pai e mãe trabalharem fora. A opção por um CEI se vincula diretamente às questões de segurança.

“Um lugar onde as mães deixam, eu acho que com muita segurança né? pra cuidar dos filhos delas, é um tesouro dela né? e ela tem confiança na gente”. (Profª.28).

“[...] eles tem que trabalhar fora e eles se sentem seguros em deixar com a gente, a gente percebe isso no dia a dia, né? porque eles tão deixando os filhos deles aqui e o maior tesouro pra eles né? E, a gente faz um trabalho, assim... voltado pra criança né? [...]”. (Profª. 32).

“[...] onde os pais deixam seus filhos pra ir trabalhar. Também é um lugar assim onde a criança ta segura. É um lugar onde a criança além de estar sendo bem cuidada ta num lugar seguro porque ela não pode ser deixada, uma criança não pode ser deixada em qualquer jeito com qualquer pessoa, ela além de ta segura, ela ta aprendendo, ta se desenvolvendo [...]” (Profª. 33).

“[...] pra eles é bom porque é um local onde eles deixam seus filhos e sabem que ali eles vão ter segurança vão ser bem cuidados [...]” (Profª. 36)

Em apenas dois relatos, o CEI é colocado como última opção, diante da inexistência de um membro familiar, ou mesmo condições econômicas para pagar uma babá, enfatizando a função de guarda acima de outras funções.

“Primeiramente para atender aos pais que trabalham o dia todo e precisam deixar os filhos em algum lugar, e não tem condições de repente de pagar uma babá, então o CEI é pra isso em primeiro lugar [...]” (Profª.12).

“A necessidade da comunidade devido ao trabalho, daí não tem onde deixar né, geralmente com família a gente fica meio indeciso, fica preocupado, e daí o centro de educação ele transparece uma segurança maior, transmite bastante confiança, e eles preferem trazer pra creche”. (Profª.19).

As professoras consideram que a necessidade dos pais representa uma forte justificativa para que as crianças fiquem longe da sua família por um período do dia. É interessante verificar que, na visão das professoras, as Instituições de Educação Infantil são percebidas pelos pais como ambientes confiáveis e seguros para deixarem seus filhos enquanto trabalham, o que não coincide com as conclusões dos estudos de Rossetti Ferreira e Amorim (1999), nos quais foi observado que muitas transformações ocorreram em relação às concepções das instituições de educação infantil, no entanto, “[...] ainda freqüentemente a creche é vista como uma instituição pouco confiável ao cuidado da criança pequena” (p.66).

Acreditamos que essas referências se dão principalmente em contextos de pobreza e precariedade, em que por vezes, o professor não possui uma formação qualificada ou mesmo as mínimas condições de trabalho. Não é o caso do município de Corupá, que possui uma educação que atende aos padrões mínimos considerados essenciais para o atendimento às crianças, tendo em vista a extensão do município e a sua situação econômica.

c) Educação Infantil serve para preparar as crianças para a escola

A maioria das professoras de Pré-escola e uma pequena parte das professoras de CEI destacam a preparação para a escola como uma das suas funções. Para essas professoras, a educação infantil proporciona às crianças experiências importantes que vão facilitar a sua adaptação à escola, seja em relação

à alfabetização, seja na aprendizagem das normas de convivência social, diferenciando-as das que não frequentam um CEI ou Pré-escola.

“Eu acho que é uma preparação pra eles em relação à primeira série, eles têm mais noção do que eles vão né... a gente mexe com A E I O U, com o alfabeto, jogo de palavrinhas [...]”. (Profª. 8).

“[...] vem dando uma base pros pequenininhos pra quando entrar no ensino fundamental, pra eles ter já uma boa, uma boa carga na educação deles, eu penso isso. [...] porque tem muitas crianças [...] que eles não têm esse acompanhamento de jardim, sabe? Eles chegam na primeira série, assim, não reconhecendo. Tem que começar ter um trabalho bem..., bem primordial, assim sabe? Com eles. E, pra quem ta freqüentando um CEI já sabe? Já vem com uma boa carga, já conhecem letras, cores, o nome, eles já saem bem preparados pra enfrentar a primeira série. Né? [...] Eles também conseguem, dentro do limite deles, dentro do tempo deles, mas é, tem essa diferença assim pra quem freqüenta”. (Profª. 35).

“[...] a pré-escola é o primeiro contato que as crianças têm com o espaço escolar, e serve em primeiro plano eu acho para a socialização [...]” (Profª.5).

“[...] para socializar, para socialização, para ter uma apresentação da escola né?, para servir de apresentação boa do que é uma escola”. (Profª.6).

Tanto para o CEI como para a pré-escola, o desenvolvimento da criança é considerado como a principal função da Educação Infantil. A socialização é o aspecto do desenvolvimento mais destacado, sendo que, para as professoras de CEI, ela se refere à aprendizagem das normas e valores de convivência com os pares e para as professoras da pré-escola a socialização se refere à familiarização e adaptação ao ambiente escolar.

Observamos, ao longo deste questionamento, que as professoras reconhecem o CEI/Pré-escola como um lugar importante para um desenvolvimento saudável da criança. Para elas, a necessidade dos pais agregada à competência profissional das professoras e as oportunidades de conviver em grupo fazem com que o CEI / Pré-escola seja um lugar seguro e importante que deixará marcas na constituição da identidade da criança.

6.1.2 As concepções de qualidade

Na segunda pergunta da entrevista, as professoras completaram a frase: “Pra mim um bom CEI/Pré-escola é...”.

Vindo ao encontro dos Parâmetros de qualidade na Educação Infantil, foram apontados aspectos de infra-estrutura, gestão, profissionais e interações. Em relação a esses parâmetros, observamos que somente a proposta pedagógica não foi citada como um item de qualidade. As professoras se referiram ao espaço como um todo, no sentido de ser aconchegante, organizado, agradável e que proporcione a autonomia das crianças; as salas como espaços bem arejados e adequados às idades; diversidade de materiais e brinquedos; número adequado de crianças por sala; direção competente; boa equipe de profissionais; bom relacionamento entre os professores, demais funcionários e crianças; alimentação adequada; e participação dos pais.

a) Ambiente saudável

Entre esses aspectos, o bem estar da criança se destacou nas falas das professoras. Elas defendem que o espaço deve promover oportunidades de desenvolvimento significativas para essas crianças. O fato de estarem fora de suas casas e longe dos seus pais traz ao professor a responsabilidade de suprir certas carências afetivas e organizar atividades que sejam experiências prazerosas para as crianças e que despertem o desejo e o gosto por estar ali.

“Um ambiente acolhedor é... quando a criança se sente bem ali dentro né? é... que ele seja assim é... não só a pintura né?, a estrutura, mas também as pessoas que trabalham ali, que você pode notar que quando você entra até as cozinheiras, zeladoras eles conversam com as crianças, as crianças se sentem bem aqui, né? porque é: bom dia! Boa tarde! Ô como você tá bonito! Ai que legal, que brincadeira legal! [...] esse ambiente assim de...de companheirismo entre as professoras, entre os profissionais e entre as crianças [...] que você possa passar pra criança é... assim... um... como eu posso te dizer? ... confiança pra ela né? confiança e possa passar além dessa confiança.. consiga passar um carinho né? a.. uma amizade pra ela, não só uma professora. Que geralmente você tem a visão de uma professora: aquela que fica atrás de mesa sentada né? ou senão no quadro escrevendo. E já no CEI não pode ser assim, você tem que estar ali junto com as crianças brincando com elas, mostrando tudo pra elas: desde como monta um brinquedo, e daí

depois você vê ela montando sozinha não pedindo mais a tua ajuda né? isso é um ambiente saudável, que ela possa se desenvolver naquele ambiente.” (Prof^a. 34).

“[...] em primeiro lugar é a criança, porque ela tem que gostar de onde ela ta vindo, porque elas passam o maior tempo em casa com os pais, então ela sente falta deles. Então a gente faz não que elas esqueçam deles aqui, mas a gente entretém elas pra brincar, muitas crianças vem tão cedo e vão embora tão tarde. Então a gente tem que fazer muita coisa pra que eles gostem mesmo daqui” (Prof^a.14).

Elas não citam apenas o bem estar da criança como um direito. Elas especificam o que entendem por bem-estar exemplificando com situações do cotidiano, nas quais estão implícitos os valores educacionais que elas privilegiam, como: auto-confiança; amizade; companheirismo; afetividade.

b) Qualificação e afetividade dos professores

Outro aspecto de qualidade refere-se à qualificação dos professores, aliada à afetividade. A afetividade, o amor, o carinho, a atenção... são necessidades de qualquer ser humano, mas se tratando de crianças elas parecem ficar à flor da pele. Por isso, ser professor exige, no discurso das professoras, muito mais que uma formação acadêmica, exige um gostar acima de tudo.

“[Professores preparados] Preparadas não só na parte de qualificação profissional, mas que tenham assim, que gostem daquilo que fazem. Porque nada adianta eu, eu não vou trabalhar porque o salário né?, vamos supor o salário seja bom ou que, mas eu vou fazer um bico, eu acho que não. Pra trabalhar num CEI você tem que gostar do que faz além de tudo, porque se você não gostar de criança como trabalhar num ambiente que só tem crianças? né?”. (Prof^a.35.).

“[...] professora habilitada, vamos dizer que na área. E também assim, comprometida né? [...] Que tenha qualidade no trabalho do professor, não só porque ele tem 500 canudos, né? [...] tem que ser afetivo também tem que gostar! Do que ele faz...” (Prof^a.24).

“[...] que os professores estejam habilitados em primeiro lugar pra trabalhar com as crianças, porque não adianta vir alguém que, que não goste de criança em primeiro lugar, porque você tem que gostar muito, ter pa-ci-ên-cia pra você estar educando, porque todo dia você tem que repetir muitas vezes a mesma coisa todo o processo né? a parte de socialização, a parte de ta ensinando a comer, tudo isso que eu tinha citado, que você tem

que repetir, tem que ter essa paciência que você tem que estar falando todo dia a mesma coisa". (Prof^a.32).

Os depoimentos evidenciam que as entrevistadas sentem dificuldade em definir o seu papel enquanto professoras. O conflito entre a formação profissional qualificada e a afetividade surge na tentativa de argumentar as necessidades advindas do trabalho com crianças pequenas. Essas necessidades, por sua vez, exigem que o professor tenha um envolvimento que ultrapasse as barreiras apenas profissionais e se entrelace a um compromisso que requer amor. A afetividade adquire, assim, um significado ligado à idéia de motivação, que não se reduz às manifestações de carinho, mas inclui também o compromisso e a dedicação ao trabalho.

c) Oportunização de experiências ricas para as crianças

Muitas opiniões se voltam para um bom CEI/Pré-escola como um espaço que acima de tudo oportuniza experiências ricas para as crianças. Experiências que promoverão seu crescimento, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse sentido, as professoras consideram aspectos pedagógicos que vão além das condições mínimas para garantir os direitos das crianças, defendendo valores educacionais que fazem parte de um processo de construção de significados de qualidade (na perspectiva de assegurar os valores e princípios coerentes com a representação de infância construída pelo grupo). Esse é o tempo de ser criança e estando ela maior parte do seu dia dentro de uma instituição, podendo usufruir a companhia de outras crianças da mesma idade, nada melhor que permitir que brinquem.

"Um bom CEI é aquele que oportuniza às crianças diversos momentos, tanto de aprendizagem como de descontração. [...] a gente tem muitas crianças que ficam sós em quatro paredes na casa e aqui não, aqui a gente procura proporcionar momentos diversos, como passeio, brincadeiras, no barro, jogar pedra no rio. Tem crianças que tem essa oportunidade, mas tem muitas que não, saem daqui e vão para casa tomar banho e dormir, fica das 06:30 da manhã até 18:30. Imagina como seria para uma criança ficar, todas essas horas, quase doze horas numa mesma sala brincando com os mesmos brinquedos, ou só no parque [...]". (Prof^a.13).

“Uma boa pré-escola é deixar as crianças serem crianças[...] Brincar, ser livres, expressar o que eles sentem, não intimidar eles: agora sentar, agora copiar no quadro, agora isso, não precisa ter horário sabe, deixar eles brincar, porque a única fase que eles tem pra brincar é agora, depois eles tem muitas regrinhas, tem que copiar, tem que fazer, então eu acho que a pré-escola, o jardim têm que deixar eles serem crianças, brincar bastante, ensinar de uma forma que eles brinquem bastante mesmo, porque depois é só estudar e trabalhar...”. (Profª.3).

“A que vê a criança como criança [...] A criança capaz de usar toda a imaginação, de extravasar toda a energia que ela tem, de brincar, de correr, de pular, de saracotear sem ter medo de ser punida por aquilo que ela está fazendo, sem ter medo de ser recriminada, dizer assim: não pode subir lá, não pode aqui... é a criança que pode vir pra escola e aproveitar a escola no seu total, de todo o modo, de todo o jeito, e pra isso o professor tem que ter atividades para que atenda essas necessidades”. (Profª. 2).

“Uma boa educação infantil é aquela que proporciona diversos momentos de aprendizagem, diversas situações em que a criança precisa se descobrir, descobrir o meio em que ela está, através da ludicidade, da espontaneidade, é assim que eu vejo a educação infantil, se preocupa com o todo dessa criança”. (Profª.9).

Os resultados obtidos por Demathé (2007) são coerentes com essa visão de infância, de acordo com a qual uma boa Educação Infantil é aquela que “permite a criança ser criança”, ou seja, lhe permita expressar sua espontaneidade, criatividade, descontração, liberdade principalmente através da brincadeira. Na pesquisa dessa autora, as professoras manifestaram sua preocupação com a falta de espaços e tempos disponibilizados para as brincadeiras infantis nas famílias atuais, sugerindo que a Educação Infantil é o ambiente em que, na nossa sociedade, a infância (referindo-se às culturas infantis) pode e deve ser preservada. Portanto, para estas professoras, uma Educação Infantil de qualidade tem esse papel de preservar a infância.

d) Respeito às diferenças

Algumas opiniões das entrevistadas reproduzem um discurso que está muito presente nas temáticas sociais da atualidade: a inclusão. Talvez porque não existissem, no momento da pesquisa, crianças com deficiências físicas ou cognitivas, elas selecionaram, do discurso de inclusão, sobretudo as idéias relativas à inclusão social e a dificuldades de aprendizagem de crianças não deficientes.

Essas idéias são explicitadas no estudo de Cordeiro e Silva (2007, p.9) onde as autoras percebem que as professoras entrevistadas “consideram que necessitam respeitar as diferenças entre as crianças, para que possam lidar com cada criança e atender a suas necessidades”.

“Dar um bom atendimento a todas as classes: o rico, o pobre, o médio. Que a criança tem esse direito. [...] Não fazer.. diferença entre eles, manter o mesmo tratamento que é o que a gente faz aqui. A gente não é porque a classe rica ela tem mais, vem mais arrumadinha, vem mais perfumadinha, aqui a gente não diferencia ninguém de ninguém. O tratamento é o mesmo! O carinho é o mesmo. A atenção é a mesma! A estimulação, as atividades são, como diz o outro diferenciadas, mas o atendimento para a criança é com a criança em primeiro lugar. Tudo é, como posso te dizer assim, a prioridade são eles! na alimentação, na troca, nas atividades! O CEI é atendimento especial para a criança” (Prof^a.25).

A preocupação com o não estabelecimento de diferenças entre as crianças inclui também o cuidado em não manifestar preferências afetivas por uma em detrimento das outras. Este cuidado já tinha sido observado em um estudo de Cordeiro, Benoit e Stuhler (2006), realizado em Itajaí. Este estudo mostrou que as educadoras da Educação infantil da rede municipal de Itajaí consideram importante para uma boa professora de Educação Infantil o desenvolvimento de competências relacionadas com *as necessidades afetivas da criança e à importância do apego ao adulto para o desenvolvimento.*

Portanto, para as professoras, uma EI de qualidade deve disponibilizar um ambiente com professores qualificados, que assegure o bem-estar da criança promovendo valores como auto-confiança, amizade, companheirismo e afetividade, respeitando as diferenças e oportunizando experiências que permitam à criança expressar-se livremente, enfim, que seja criança.

O discurso das professoras revelou idéias que foram sendo elaboradas, modificadas e consolidadas em suas trocas cotidianas, até se tornarem tão familiares que passam a expressar o consenso do grupo. Esse processo torna possível que as idéias sejam concretizadas em imagens. A análise dessas imagens pode trazer mais esclarecimentos sobre quais são os significados de qualidade mais fortemente consolidados quando nos referimos à Educação Infantil. É o que veremos a seguir.

6.1.3 As representações por símbolos

Com o intuito de representar sua idéia de bom CEI/Pré-escola, as professoras entrevistadas tinham de escolher um símbolo e descrevê-lo. As imagens produzidas, de maneira geral, vieram ao encontro de todo o discurso construído ao longo do primeiro e segundo questionamento (função do CEI/Pré-escola e qualidade).

As professoras enfatizam muito a importância do seu papel no desenvolvimento das crianças. Referem-se a sentimentos de segurança, carinho, confiança, amor, bem estar, atenção, entre outros. Nesse sentido são evocados, de maneira geral, símbolos como: professores e crianças de mãos dadas, também com os demais profissionais; coração; plantas (para representar crescimento e transformação); outros elementos da natureza (passarinho, sol, arco-íris); uma criança; crianças em momentos de brincadeira; e, um mundo ou coração com crianças de mãos dadas à sua volta.

A mão aparece como um símbolo muito significativo, principalmente por denotar união.

Em alguns depoimentos, essa união traduz a afetividade e o papel do adulto como apoiador e orientador da caminhada da criança dentro do CEI.

“[...] seria a professora e a criança de mãos dadas, porque elas têm que caminhar juntas nesse trabalho diário.” (Profª. 15).

“[...] crianças juntas, professoras também juntas com elas de mãos dadas [...] onde tem sintonia. [...] é uma interação que vai ter a partir do momento que a criança entrou no portão da creche até o sair, eles vão estar em interação, em socialização [...]” (Profª.35).

Portanto, o CEI se torna um espaço onde um adulto, no caso o professor, que leva a criança a progredir e é por isso que esse adulto deve ter uma formação profissional específica.

Eu acho que a professora do CEI... eu vejo que professor pra educação infantil não pode ser qualquer professor, eu vejo que a educação infantil é uma parte fundamental na vida da criança [...] é onde a criança aprende boa parte do que ela vai levar pro resto da vida dela, eu vejo a educação infantil como primordial na vida de uma criança (Profª.15).

Em outros depoimentos, essa união adquire um valor humanitário, de cunho social, significando o respeito às diferenças e o empenho coletivo na construção de um mundo melhor.

“... um mundo e as crianças em volta dando as mãos. Porque sem união o mundo não será melhor. Tem que ser unido pro mundo ser melhor e dentro do CEI... nós temos que ser unidos pra estar melhorando cada vez mais” (Profª. 26).

“Um mundo dentro de um coração, em volta um mundo cheio de crianças, colorido assim, sabe? Sem ter preconceito de cor, raça, essas coisas assim” (Profª. 14).

Alguns elementos da natureza como flor, árvore e água são utilizados para expressar a idéia de crescimento e mudança. As idéias de um espaço que promove o desenvolvimento da criança, mais uma vez aparecem como um elemento importante na formação da criança. A idéia de planta remonta aos primórdios da educação infantil, assim como a de que as professoras como responsáveis por nutrir e regar essa planta para que ela tenha um desenvolvimento saudável. É interessante que essa idéia de planta tem sido historicamente associada a fragilidade e vulnerabilidade da criança. No entanto, uma das professoras expressou a imagem de uma árvore, significando a necessidade de garantir uma boa base (raízes com boa estrutura) para que o desenvolvimento se dê de forma saudável. A árvore, ao contrário da plantinha frágil, dá frutos, revelando uma imagem de criança mais ativa e que intervém na sociedade.

“É uma planta que depende do que você vai dar pra ela, de como você vai cuidar dela, é como ela vai se apresentar pro mundo futuramente” (Profª.33).

“[...] uma flor que é bem regada, bem nutrida, com certeza ela vai o que? ela vai crescer bem, vai desenvolver bem e vai se abrir para a vida, e acho que a escola é isso, tem que abrir para a vida” (Profª. 5).

“Eu escolheria uma árvore [...] Assim com raízes, né? daí o tronco dela bem grosso assim... né? bem bonito, bem forte, com vários galhos assim....,bastante é...folhas, bastante frutos e bastante flores. Porquê? porque essa árvore? Porque essa árvore, que você ham... que a raiz que você tem que ter uma boa estrutura né? e o tronco... conforme você vai crescendo né? ali dentro o CEI também tem que crescer né?, tem que se desenvolver . E eu imagino assim as flores e... dessas flores, que elas tão aprendendo, tão se admirando com as coisas então vão dar frutos né? com o tempo elas vão aprendendo pra poder, pra levar pra vida toda delas o que elas aprenderam...desde pequenininhas”. (Profª. 34).

A idéia da infância aparece também na imagem de um rio, representando a idéia de futuro, de caminhos abertos e também como um período que deixa marcas para o resto da vida. A idéia da Educação Infantil como um ambiente em que é necessário garantir que essas marcas sejam positivas, e que, por isso se torna essencial para a vida, é representada pela água.

“[...] um campo verde, [...] com um riozinho assim bem tranqüilo. [...] O campo pelo verde da esperança, o campo assim sem fim né? porque é uma continuidade, tá começando daqui assim, e vai. É um caminho que a criança entra e ela vai né? E a água porque ela é fonte de toda a vida! ... é como uma fonte de vida. Muitos pensavam a vida, na, qualquer criatura, qualquer, algo que viva, tanto plantas como seres humanos, animais, tudo, tudo depende da água”. (Prof^a.22).

Um sorriso, um passarinho, um sol, um arco-íris, todos expressam a alegria que se constitui a dimensão afetiva da representação que as professoras têm de infância. O discurso relativo a essas imagens confirma os elementos que Demathé (2007) encontrou no núcleo central da representação social sobre infância, dessas professoras.

“[...] Um sorriso. Sorriso aberto, sorriso largo de quem gosta de ver alguma coisa, sabe quando tu vê alguma coisa e tu dá aquele sorriso feliz? Mais ou menos isso. [...] Eu acho assim: porque as crianças chegam, elas vêm, elas beijam, elas abraçam, vem correndo, às vezes nem olham pro pai né?. Tem crianças que nem tchau pro pai nem pra mãe não dão, daí a mãe fica lá com aquela cara na porta assim né? você não vai me dizer nem tchau? Eu acredito que eles gostam do CEI, assim, de maneira geral”. (Prof^a.31).

“Um passarinho. [...] O passarinho quando está solto ele é muito alegre, canta... e já um passarinho preso ele pode até cantar mas não tem a mesma alegria, então eu vejo assim, a criança se você deixar livre (não deixar livre pra fazer o que quer) mas se você pôr os obstáculos na frente dela, mas deixar que ela cruze os caminhos, eu acho que ela vai ser mais feliz do que se você ficar sempre em cima, colocando o que ela deve fazer, ou mostrando as coisas mais fáceis para ela, nunca deixando que ela mesmo procurar as coisas...”. (Prof^a.18).

“Um sol. Um sol radiante, luminoso..” (Prof^a.16).

“Um símbolo bem colorido, uma coisa bem alegre, uma imagem, um arco-íris talvez, para mim é uma coisa alegre, uma coisa bonita, colorida, uma coisa diferente. Alegre,

bonita, diferente.[...] É, tem que fazer diferente. [...] muitos vêem que o CEI é uma escola, eu vejo que não, não que seja uma extensão do lar, não que a criança tenha que ficar lá, só, sentadinha, mas que ela possa aproveitar esse momento dela. Porque depois que ela sai daqui ela já fica mais sentada nas quatro paredes. Acho que o lúdico (...) a gente tem que proporcionar para as crianças” (Profª.13).

A idéia de que a Educação Infantil cumpre um papel maternal, carregado de afetividade, é traduzida pela imagem de um coração, preferencialmente um coração de mãe onde sempre cabe mais um. Essa imagem sugere que o papel da professora e da Educação Infantil está intrinsecamente ligado a representações do feminino, mas não aprofundaremos nesta dissertação a discussão sobre as questões de gênero implícitas nessas falas.

“[...] um coração né?, símbolo do amor e em volta muitos pontos de interrogação, e seria como assim, você ter que atingir esse meio para atingir a dedicação né, na pré-escola a gente precisa de muita procura, muita busca né?, então a gente precisa dessa dedicação né, sempre com o coração, sempre ir atrás” (Profª.6).

“Um coração. [...] Dizem que sempre cabe mais um né? (risos) que não tem tamanho. A gente sempre vai acolhendo, acolhendo, acolhendo. Nunca... tem um tamanho que chega agora! Né? ele é muito grande” (Profª.29).

“Um coração bem grandão, eu já digo um coração porque é um coração de mãe, porque as crianças, os meus são bem pequenos, então tu tem que ter assim paciência, tem que ter um carinho imenso por eles, tu tem que entender eles, porque às vezes eles querem, as vezes eles não querem, e tu tem que saber lidar com esses “querem e não querem”, pra que eles gostem de vir pra tua aula também, porque se não eles vão chorar e não vão querer entrar” (Profª.32).

A idéia de maternagem permanece associada à idéia de CEI como uma família, traduzida na imagem de bonequinhos de mãos dadas.

“[...] Aqueles bonequinhos todos de mãozinhas dadas [...]. É uma família! É uma família! É uma família! Isso aqui é uma família. É a minha segunda família. A primeira tá lá em casa, a segunda é aqui. Se eu não encarar dessa forma é, vai ser difícil eu trabalhar, porque na família você também tem seus altos e baixos, todo mundo tem né? então você tem que saber entender o outro, então é uma família né?” (Profª.30).

Alguns depoimentos revelam uma imagem de criança, como o centro do processo educativo representado, por sua vez, como o mundo. As experiências de aprendizagem adquirem uma conotação significativa, sendo a criança considerada a construtora de seu conhecimento, incumbindo a professora de proporcionar essas experiências.

“É, eu acho mesmo que o mundo gira em torno delas, é ali que é a base de tudo, né, é na criança que a gente procura passar o máximo pra eles de carinho, atenção, é aqui na escola que eles buscam talvez esse carinho, que talvez eles em casa muitas vezes não tem” (Profª.1).

“[...] uma criança no centro e o mundo em volta. Pra nós a criança é o centro, mas o mundo não está a parte, não deixar ela a parte, de fora [...]. Todas as coisas que estão ao redor dela e todas a coisa que ela ainda tem pra conhecer, e muitas dessas coisas a gente também pode proporcionar pra ela, coisas do dia-a-dia, da rotina que está ao redor, do que ela tem ainda pra conhecer, do que ela vai aprender” (Profª.17).

As imagens descritas pelas professoras com o objetivo de representar suas idéias de bom CEI/Pré-escola, demonstram que o discurso de qualidade é permeado por valores que remetem a sua imagem de criança e infância. São feitas referências quanto a importância do professor, seja na interação, no apoio, na afetividade, tendo em vista seu papel no desenvolvimento da criança enquanto sujeito em processo de formação, ativo e com características inerentes a sua condição de criança (alegria). Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem que é somente a partir de uma discussão acerca da imagem de criança e de infância que temos e perspectivas futuras que podemos avançar no discurso de qualidade.

6.1.4 Algumas especificidades do trabalho pedagógico

Na quarta questão a pesquisadora apresentava dez fichas para a entrevistada, sendo respectivamente:

- Relação com pais e comunidade
- Espaço físico
- Atividade pedagógica
- Equipe de profissionais
- Sistema de avaliação
- Mobiliário e equipamentos

- Organização da rotina
- Relações interpessoais
- Medidas de inclusão
- Práticas e cuidados pessoais

A entrevistada teria que escolher três fichas que considerasse como sendo os aspectos mais importantes para uma professora se preocupar. Depois de selecionadas, a pesquisadora solicitava a escolha de uma ficha entre as três, para ser descrita. Assim, solicitava-se que, pensando em como devia ser uma boa instituição de Educação Infantil, a entrevistada explicitasse quais seriam as orientações que, enquanto professora, daria às suas colegas de profissão para que aquele aspecto (escolhido por ela) fosse realmente bom.

A partir da análise dos dados foi possível perceber que:

- Entre os aspectos considerados como mais importantes para uma professora se preocupar se destacam, em ordem de frequência:
 - Atividades pedagógicas;
 - Relação com pais e comunidade;
 - Medidas de inclusão;
- Os aspectos mais abordados para descrição foram:
 - Relação com pais e comunidade;
 - Relações interpessoais;
 - Medidas de inclusão;

De modo geral, o discurso se revela um tanto ou quanto superficial. Uma das possíveis razões é a preocupação em explicitar diante da entrevistadora apenas o que se considera correto, com base em um julgamento pautado no discurso acadêmico, incorporado nas formações continuadas. De alguma maneira, trata-se de um discurso social que perpassa e se reproduz na fala das professoras, tornando-se gradualmente mais superficial e homogêneo e que frequentemente serve para camuflar as idéias julgadas menos científicas ou menos corretas politicamente.

Algumas falas são mais prescritivas que outras. As menos prescritivas, exprimem um discurso baseado no conhecimento pessoal, fazendo menções

freqüentes às experiências da entrevistada. É possível que o discurso prescritivo de algumas professoras tenha sido estimulado pelo uso do termo 'orientações' na formulação da questão.

A atribuição de importância a esses elementos em detrimento de outros, pode revelar alguns significados, no entanto, não foram analisados sob essa ótica. Importou-nos apenas destacar alguns contrastes em relação às concepções de qualidade das professoras.

A partir da descrição dos aspectos mais destacados pelas professoras, observamos que em relação às *atividades pedagógicas*, elas demonstram uma centralização do significado de *pedagógico* na pessoa do professor, de tal forma que se considera como pedagógico tudo e apenas o que se refere à relação professora-criança, mesmo que de forma indireta. A professora é a detentora do conhecimento sobre o trabalho educativo. Cabe a ela planejar, organizar, orientar e adaptar. Assim, quando, por exemplo, acontece algo que não envolve diretamente as crianças, mas envolve a professora, considera-se que isso pode, de alguma maneira, afetar a criança, por levar-se em conta a imitação, pela criança, de uns e outros comportamentos aprendidos nas suas relações com os adultos.

“[...] A minha relação com a minha colega interfere na minha relação com ela, se não tiver uma boa relação também não vou ter uma boa relação com meu aluno. Então tudo que faço, se eu for na recepção, se eu for uma pessoa ‘bom dia’ (de maneira grossa) já vai ser uma coisa que vai pegar ele, puxa vida né?... Eu acho que tudo que você faz é uma atividade pedagógica”(P.30). “[...] tudo que você realiza com a criança desde a recepção, alimentação, a troca, tudo influencia na atividade pedagógica” (Profª.30)

O fato de considerar tudo como atividade pedagógica pode estar revelando que as professoras reproduzem o discurso que escutam nas formações, mas não compreendem completamente o significado de atividade pedagógica. Assim, em, um momento, é afirmado que *tudo que você faz é uma atividade pedagógica* e no momento seguinte afirma-se que *tudo influencia na atividade pedagógica*. Portanto, não parece haver clareza da abrangência do que se considera como *atividade pedagógica* nem da necessidade de se considerar a intencionalidade educativa ao qualificar uma atividade como pedagógica.

Por outro lado, ao considerarem que tudo é pedagógico, as professoras revelam a maneira como elas, conceitualmente, estão resolvendo alguns dos conflitos que caracterizam a educação infantil, por exemplo, a cisão entre cuidar e educar. Considerar tudo o que se faz como pedagógico permite aceitar que se educa cuidando e se cuida educando. Para isso, as professoras constroem uma noção de aprendizagem em que o exemplo dos adultos é o principal fator de aprendizagem das crianças. Essa noção tem suas raízes em discussões pedagógicas que vêm desde os primórdios da Educação Infantil, com os trabalhos de pioneiros como Froebel em que, de acordo com Kuhlmann (s/d, p.5),

No jardim-de-infância, a educação moral se fazia pelo cultivo da polidez. Era necessário que as crianças aprendessem que não poderiam fazer tudo, que soubessem diferenciar o certo e o errado. Como as crianças pequenas eram vistas como se a sua capacidade de abstração fosse mínima, sugeria-se que elas aprendessem os valores morais, tais como a obediência e o respeito, pela prática, seguindo os exemplos dados pela professora.

O que se nota é que a necessidade das professoras de elucidar os conceitos de cuidar e educar acaba por dificultar a distinção entre o que é ou não atividade pedagógica, por isso, a aprendizagem vem carregada, sobretudo, com um discurso relacionado às habilidades sociais.

Também é interessante destacar, que o fato do item “atividades pedagógicas” não ter sido escolhido como relevante para a descrição, pode demonstrar que as professoras, realmente, não se sentem à vontade para explicitá-lo.

Quanto à importância da *relação com pais e comunidade*, o discurso das professoras evidencia principalmente uma relação de diferenças entre instituição e pais, que precisam ser compreendidas. A instituição procura informar o pai quanto a sua importância e sua forma de trabalho, no entanto a reciprocidade que espera é de colaboração apenas, e não de participação propriamente dita. O professor tenta se inserir no contexto da instituição para compreendê-lo, mas pouca chance dá para que os pais ou mesmo a comunidade, possam fazer parte da instituição, também como sujeitos que constroem significados. Existe ainda uma idéia de serviço, ou seja, a criança precisa estar ali para os pais trabalharem, então essa relação precisa ser

“[...] muito boa, porque você tá trabalhando com a jóia que eles têm em casa, ou seja, os filhos. Então a relação com os pais tem que ser a melhor possível. Porque eles tão colocando nas tuas mãos o que eles têm de precioso, que é os filhos deles!” (Profª. 26).

Existe o reconhecimento de que um bom andamento da Instituição de Educação Infantil depende da relação com os pais, mas esse reconhecimento parece perpassar, tão somente, pela necessidade de comprometimento e não de parceria. A participação em reuniões, a colaboração com materiais, a compreensão do trabalho pedagógico são responsabilidades de um pai e de uma mãe que pouca voz têm na construção desta proposta. Assim, acredita-se que

“[...] se você tem uma boa relação com eles você tem tudo! Ajuda deles para comparecimento em reuniões, das coisas que você quer fazer, do que você quer pedir (...) mesmo assim, porque a gente precisa muito deles pra que a criança tenha limites (...) e outras coisas assim (...) o bom andamento do CEI também depende bastante da colaboração deles, em trazer as roupas adequadas a estação, pomadas, sacolinhas, pra que não falte material pra que a gente faça um bom trabalho” (Profª.25).

Esse discurso revela um ‘tudo’ pautado na ‘necessidade’ da professora e que parece esvaziar o sentido dessa relação.

As professoras referem-se à falta de compreensão dos *pais justificando*:

“[...] porque a maioria dos pais vê o CEI só como cuidar, trocar, alimentar, porque eles precisam trabalhar (...) mostrar pra eles que não é só isso o CEI, a importância que o CEI, e a importância do trabalho que é feito também, e assim procurar deixar os pais bem à vontade, no caso de confiança, porque tem muitos que deixam a criança ali, mas é porque precisa, mas não tem essa confiança no profissional que tá com o seu filho” (Profª.18).

Os professores desejam o reconhecimento do seu trabalho pelos pais e isso é expresso basicamente na compreensão, na satisfação e confiança. A maioria concorda que, com uma boa comunicação e diálogo, é possível estabelecer uma relação positiva com os pais. Mas essa relação não faz com que os pais e mães sejam percebidos como aliados das professoras, como parece ser o desejo delas. O que se observa é que os princípios priorizados para o desenvolvimento da criança

não são construídos nessa relação. Esses princípios são “selecionados” na perspectiva da professora e as decisões são tomadas por ela, o que se espera é o entendimento e a colaboração desses pais no desenvolvimento do trabalho. A relação estabelecida com os pais se resume a um bom relacionamento social e mesmo afetivo, e não a uma parceria nas discussões conceituais e filosóficas que permitem decidir conjuntamente os rumos do trabalho. Quando existem queixas em relação ao esforço dispendido nessa ‘exaustiva’ dedicação por parte das professoras, elas parecem não ter consciência dos mecanismos que tornam esse trabalho ‘solitário’. Com mágoa, referem-se apenas ao não reconhecimento de seu esforço por parte dos pais.

Esse sentimento de mágoa e frustração revelado pelas professoras pode estar relacionado ao desconhecimento da construção histórica da Educação Infantil, já que o que se denuncia é na verdade, a reprodução de uma visão social da Educação Infantil, que não será esquecida, mas terá que ser reconstruída para que o trabalho das professoras tenha um novo significado, principalmente para elas próprias.

Ao não compreender o seu trabalho numa perspectiva histórica, a professora se assume como única responsável por garantir a qualidade do mesmo, esperando ser reconhecida por isso. Logo, acaba se considerando detentora do saber relativo à educação das crianças, assumindo diferentes papéis e tarefas por acreditar, sem perceber, que qualquer melhoria depende unicamente dela. Esse posicionamento a coloca como vítima do sistema, pela sobrecarga de tarefas e responsabilidades, assumindo para si a função de *pára-raios* de relações sociais doentias.

“[...] se você não se dá bem com os pais, você não consegue trabalhar com os filhos, se você não se dá bem no grupo onde você está trabalhando seu trabalho não vai adiante. Em primeiro lugar eles precisam conhecer a comunidade onde eles trabalham, eles precisam conhecer, conversar, ver um pouco a realidade deles, depois ter muita paciência, porque com os pais você precisa ter muita paciência, porque você se torna às vezes o psicólogo deles. Porque às vezes eles vem ali e começam a falar um monte de coisas, às vezes nem é sobre a escola e você vai ter que ter jogo de cintura pra contornar. Se os pais vem muito nervosos com alguma coisa você vai ter calma, tentar reverter, explicar o que está acontecendo, então com os pais é preciso ter muita paciência” (Prof^a.3)

Sem se dar conta disso, sustenta uma relação paternalista com os pais, relação essa que dá sentido a seu trabalho, compensando a desvalorização e a falta de reconhecimento social com o sentimento de que é indispensável, o que a torna mais poderosa.

Em relação às *medidas de inclusão*, a maioria das professoras tende a manifestar uma opinião em que o significado de inclusão se sobrepõe ao discurso de deficiências.

“[...] inclusão não só com os portadores de deficiências (...) aquele aluno que tem dificuldade, porque uma sala não é homogênea. A gente sempre tem os alunos que tem mais dificuldade” (Profª.6).

“[...]inclusão da criança que vem suja, inclusão da criança que vem com piolho, de tudo isso que é discriminado até pelas próprias crianças” (Profª.7).

“a inclusão não é só que tem necessidades especiais, todas as crianças são especiais tem que ta visando isso. Cada um é diferente, nenhum é igual. ... [...]É, primeiramente conhecendo a criança. Você tem que conhecer a criança, (...) seja ela especial, digamos com necessidades especiais, ou seja ela dita normal, cada um é diferente! (Profª.26).

Nas falas das professoras transparece o reconhecimento especial da criança como sujeito único. A individualidade aparece reconhecida na consciência de que a diferença pode ser tanto em nível biológico quanto social ou mesmo uma característica do próprio desenvolvimento. Esse posicionamento surge a partir de uma visão que reconhece as diferentes necessidades seja na área motora, social, afetiva ou psicológica. Neste sentido, uma das professoras entrevistadas levanta questionamentos pertinentes para a reflexão: “*quem de nós não precisa da ajuda de alguém?; quem de nós consegue fazer tudo sozinho?; então, é... nós também nos incluímos todo dia em algum lugar? Claro que sim!*” (Profª.30).

Para uma das entrevistadas a inclusão perpassa a criança, a turma, o profissional, a escola. Nessa realidade, como em muitas outras, as crianças entre quatro e seis anos freqüentam pré-escolas dentro de escolas de ensino fundamental. A professora assim reflete:

“[...] palavra inclusão como um todo, porque eu preciso incluir todos os meus alunos numa série, é a primeira coisa, porque eles estão dentro de uma turma, essa turma está dentro de um estabelecimento, e essa turma eu preciso incluir tanto o profissional de educação infantil quanto o aluno de educação infantil com a escola, porque parece que sempre estão isolados. A educação infantil está lá separadinha, então eu preciso fazer essa relação com o ensino fundamental com o primeiro ano, com o segundo, com as outras turmas, com os outros professores. Então eu acho que essa é minha preocupação de incluir todos (...) eu preciso me preocupar com a inclusão deles todos numa escola, porque é uma escola só” (Prof^a.9).

Observa-se que a construção do significado de inclusão está superando um discurso social pautado apenas na consideração de deficiências biológicas e assumindo perspectivas que a tornam ainda mais significativa na construção de novos significados, abrangendo, por exemplo, a inclusão social. Em estudo realizado por Cordeiro e Silva (2007), também no município de Corupá, as autoras observaram que as professoras consideram a necessidade de respeitar as diferenças entre as crianças, para que possam lidar com elas e atender as suas necessidades.

As relações interpessoais aparecem nas falas nas professoras relacionadas diretamente ao significado de respeito

“A relação tem que ser de respeito mútuo, tanto entre crianças, como os pais, os adultos [...]. E também respeitar as diferenças, o tempo e o limite daquela criança” (Prof^a.13).

“Eu acho que o respeito é primordial nas relações interpessoais. É ele que norteia todas as relações. Porque se você tem respeito por você mesmo e pelo próximo não tem como ter conflitos e você pode viver bem” (Prof^a.31)

A maioria das falas das professoras evidencia um discurso social vago e prescritivo que parece permanecer no plano discursivo, com pouca reflexão na sua prática e nas suas relações de trabalho.

Utilizando uma fala um pouco diferente das outras, uma das professoras entrevistadas expressa uma posição pessoal mais pontual, pautada na sua prática, que mostra como os discursos que circulam na sociedade orientam as práticas das professoras.

“Em tudo na vida, lidando com pessoas o tempo inteiro a gente precisa procurar ter um bom relacionamento com as pessoas. Então eu penso que na relação com as crianças a gente precisa ter muito cuidado, e a gente tem que saber falar tem que saber orientar as crianças tem que saber colocar limites pra elas: até onde elas podem, o que elas precisam fazer também, e também da criança com a criança, procurar trabalhar esse lado: saber brincar na hora de brincar, por exemplo, porque não bater, explicar pra criança não bater, não xingar o amiguinho, não beliscar e explicar porque isso machuca, dói. Essa parte é muito importante. E a mesma coisa a gente, essa parte adulto-criança, tem que ter muito cuidado porque a criança vê no adulto uma mãe, um pai, e o pai impõe limites [...] porque se o pai e a mãe amam a criança, vão dar limites. Então precisa ter essa relação muito boa para que o trabalho saia bom. O adulto tem que saber lidar com a criança. A criança tem que saber ouvir também, tem que respeitar, e às vezes não acontece, e aos poucos a gente vai conseguindo essa relação, principalmente no começo do ano que as crianças não sabem até onde podem e tal, então a gente vai aos poucos colocando pra elas e elas acabam entendendo [...]” (Prof^a.12).

Esses elementos, apontados pelas professoras como os mais importantes para uma professora se preocupar, podem ser indiretamente, relacionados com o que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.132) classificam como critérios processuais da avaliação de qualidade. De acordo com os autores “Os critérios processuais referem-se ao que acontece na instituição, em particular as atividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interações entre crianças e adultos. Essa categoria pode ser ampliada para abarcar os relacionamentos entre a instituição e os pais”. Sendo essa relação, dos elementos destacados, com os critérios processuais, vista isoladamente dos significados atribuídos a cada um deles, podemos inferir que estas professoras perpassam os critérios estruturais, que dizem respeito aos recursos e as dimensões organizacionais das instituições (também apontadas por elas como importantes em termos de qualidade: espaço amplo, acolhedor e organizado; salas bem arejadas e adequadas as diferentes idades; diversidade de materiais e brinquedos; número adequado de crianças por sala; direção competente; alimentação adequada) indo ao encontro de um discurso de qualidade pedagógico²⁹.

Entretanto, a partir das descrições realizadas pelas professoras, convém ressaltar que ainda existe uma dificuldade em perceber a importância de uma construção conjunta de significados para o trabalho pedagógico, seja entre as próprias professoras ou com os pais. A discussão que se dá em termos de relações interpessoais fica muito presa às questões afetivas e sociais, e dizem respeito, somente à relação dos pais e à socialização das crianças.

6.2 Questionário

A questão apresentada (*Para o(a) senhor(a), um bom CEI/pré-escola é aquela que:*) continha 16 itens, a serem classificados pelo entrevistado, numa escala de 3 pontos entre mais e menos importante (muito importante, mais ou menos importante, pouco importante). Os resultados podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5. : Freqüência de respostas “muito importante” (1), “mais ou menos importante” (2), “pouco importante” (3) dadas pelos sujeitos dos dois grupos entrevistados aos quesitos da pergunta “Um bom CEI/Pré-escola é aquele (a) que...”

ITENS DE AVALIAÇÃO	CEI			PRÉ-ESCOLA		
	1	2	3	1	2	3
1. Funciona em prédio limpo e bem cuidado	25 96,2%	1 3,8%		8 80%	2 20%	
2. A comida é boa e nunca falta	24 92,3%	2 7,7%		8 80%	2 20%	
3. Cuida bem da criança	26 100%			9 90%	1 10%	
4. Possui livros infantis, brinquedos e material para atividades	22 84,6%	4 15,4%		10 100%		
5. Exige ordem e disciplina	17 65,4%	9 34,6%		4 40%	3 30%	3 30%
6. Valoriza a participação das famílias	24 92,3%	2 7,7%		10 100%		
7. Contrata professores (as) formados (as)	21 80,8%	5 19,2 %		7 70%	1 10%	2 20%
8. Paga bem professores (as) e funcionários (as)	19 73,1%	6 23,1%	1 3,8%	8 80%	2 20%	
9. As crianças sentem vontade de ir	24 92,3%	2 7,7%		10 100%		
10. Estimula a cooperação entre as crianças	26 100%			9 90%	1 10%	
11. Todos os meninos e meninas são bem tratados, não importando suas diferenças	26 100%			10 100%		
12. Alfabetiza as crianças	9 34,6%	11 42,3%	6 23,1%	1 10%	7 70%	2 20%
13. Prepara as crianças para o ensino fundamental	11 42,3%	8 30,8%	7 26,9%	2 20%	3 30%	5 50%
14. Aceita crianças com deficiências	23 88,5%	1 3,8%	2 7,7%	9 90%	1 10%	
15. Possui projeto pedagógico	24 92,3%	2 7,7%		9 90%	1 10%	
16. Tem apoio administrativo municipal	21 80%	4 15,4%	1 3,8%	6 60%	4 40%	

A observação dos dados nos mostra que:

- No **CEI** as professoras entrevistadas consideram, de maneira geral, como os aspectos de maior importância, em primeiro lugar (26 prof^{as}) que “cuida bem das crianças”, que “estimula a cooperação entre as crianças”, que “todos os meninos e meninas são bem tratados não importando suas diferenças”.
- Em segundo lugar, colocam (25 prof^{as}) o funcionamento em prédio limpo.
- Em terceiro lugar (24 prof^{as}) colocam “a comida é boa e nunca falta”, assim como “valoriza a participação dos pais”, que “as crianças sentem vontade de ir” e que “possui projeto político pedagógico”.
- Depois (23 prof^{as}) que “aceita crianças com deficiências”, (22 prof^{as}) “possui livros infantis, brinquedos e material para atividades”, (21 prof^{as}) “contrata professores formados” e “tem apoio administrativo”.
- Em menor proporção, aparecem o que “paga bem professores e funcionários”, que “exige ordem e disciplina”, que “prepara para o ensino fundamental” e que “alfabetiza a criança”.

Os itens com maior frequência considerados como mais ou menos importantes são: “alfabetiza as crianças” (11 prof^{as}), “exige ordem e disciplina” (9 prof^{as}), “prepara para o ensino fundamental” (8 prof^{as}), seguidos de “paga bem professores e funcionários” (6 prof^{as}) e “contrata professores formados” (5 prof^{as}).

Os itens mais relevantes considerados como pouco importantes são: que “prepara para o ensino fundamental” (7 prof^{as}), e que “alfabetiza as crianças” (6 prof^{as}).

- Na **pré-escola**, os itens considerados como muito importantes por todas as professoras são: se “possui livros infantis, brinquedos e materiais para atividades”, “valoriza a participação dos pais”, “as crianças sentem vontade de ir” e se “todos os meninos e meninas são bem tratados não importando suas diferenças”. Seguidos de (9 prof^{as}) “cuida bem das crianças”, “estimula a cooperação entre as crianças”, “aceita crianças com deficiências” e “possui projeto pedagógico”. Em terceiro lugar (8 prof^{as}) que “funciona em prédio limpo e bem cuidado”, “a comida é boa e nunca falta” e “paga bem professores e funcionários”. Por último que “contrata

professores formados” (7 prof^{as}), “tem apoio administrativo” (6 prof^{as}), “exige ordem e disciplina” (4 prof^{as}), “prepara para o ensino fundamental” (2 prof^{as}) e “alfabetiza as crianças” (1 prof^{as}).

Os itens com maior frequência considerados como mais ou menos importantes são: “alfabetiza as crianças” (7 prof^{as}), “tem apoio administrativo” (4 prof^{as}), “prepara para o ensino fundamental” e “exige ordem e disciplina” (3 prof^{as}).

Os itens mais relevantes considerados como pouco importantes são: “prepara para o ensino fundamental” (5 prof^{as}), “exige ordem e disciplina” (3 prof^{as}) e “alfabetiza as crianças” (2 prof^{as}).

Considerando-se as respostas do conjunto dos dois grupos de entrevistados (CEI e pré-escola) o quesito que teve concordância quanto sendo “muito importante” para todas as professoras entrevistadas foi de que “Todos os meninos e meninas são bem tratados, não importando as suas diferenças”. Entretanto, com exceção de “possui livros infantis, brinquedos e material para atividades” mais priorizado entre as professoras de pré-escola (10 prof^{as}) que de CEIs (22 prof^{as}), os demais itens destacados pelos dois grupos como muito importantes (cuida bem da criança, valoriza a participação das famílias, as crianças sentem vontade de ir, estimula a cooperação entre as crianças) tiveram uma diferença relativamente pequena (entre 100 e 90 %) se comparados.

Em relação à Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS, COELHO, CRUZ, 2006) o quesito “Todos os meninos e meninas são bem tratados, não importando suas diferenças” foi considerado como o segundo aspecto mais valorizado pela equipe escolar, sendo o primeiro “Cuida bem da criança”. Em terceiro “funciona em prédio limpo e bem cuidado” e “as crianças sentem vontade de ir”. De maneira geral as respostas se assemelharam em nível de importância. Isso porque mesmo naquelas menos valorizadas, no caso da Consulta (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006) “alfabetiza as crianças”, “prepara as crianças para o ensino fundamental”, e “exige ordem e disciplina” são também destacadas como as menos importantes nos grupos de CEI e Pré-escola de Corupá.

Procurou-se também confirmar esses dados ao solicitar que as professoras escolhessem os três mais e os três menos importantes e os ordenassem por ordem de importância. Os resultados obtidos são mostrados na tabela 2.

Para construir esta tabela, foram atribuídos pesos, da seguinte forma:

1. Foi calculada a freqüência com que cada quesito foi colocado em cada ordem (primeiro mais importante, segundo mais importante (...) penúltimo em ordem de importância, último em ordem de importância).
2. Atribuíram-se pesos para cada ordem:
 - a. peso 3 para o 1º mais importante,
 - b. 2 para o 2º mais importante
 - c. 1 para o 3º mais importante.
 - d. -1 para o antepenúltimo em ordem de importância,
 - e. -2 para o penúltimo em ordem de importância e
 - f. -3 para o último em ordem de importância.
3. Multiplicou-se a freqüência em cada ordem pelo peso atribuído a essa ordem, para cada quesito.
4. Ainda para cada quesito, foram somados os valores obtidos nas três ordens mais importantes e, separadamente, os valores obtidos nas três ordens menos importantes, obtendo-se assim uma pontuação que traduz a ordem de importância e de não-importância de cada item.

Tabela 6: Pontuação dos itens mais e menos importantes nos grupos de CEI e Pré-escola aos quesitos da pergunta “Uma bom CEI/Pré-escola é aquele (a) que...”

ITENS	CEIs		PRÉ-ESCOLA	
	(+) imp.	(-) imp.	(+) imp.	(-) imp.
1. Funciona em prédio limpo e bem cuidado	10	-3	3	
2. A comida é boa e nunca falta	3	-5	3	-1
3. Cuida bem da criança	43		4	
4. Possui livros infantis, brinquedos e material para atividades	9	-2	4	-2
5. Exige ordem e disciplina	2	-16		-9
6. Valoriza a participação das famílias	7	-3	7	-6
7. Contrata professores (as) formados (as)	15	-3	8	-4
8. Paga bem professores (as) e funcionários (as)	6	-3		-4
9. As crianças sentem vontade de ir	21	-1	12	
10. Estimula a cooperação entre as crianças	7	-1	2	-2
11. Todos os meninos e meninas são bem tratados, não importando suas diferenças	21	-2	2	-1
12. Alfabetiza as crianças		-50		-14
13. Prepara as crianças para o ensino fundamental	2	-43		-14
14. Aceita crianças com deficiências		-6		
15. Possui projeto pedagógico	9	-1	5	
16. Tem apoio administrativo municipal		-16	3	-2
17. outro: vê o brincar, também, como um elemento para o desenvolvimento da criança.	2			

É possível observar que entre os itens de maior importância para o grupo da CEIS, estão em primeiro lugar, o se “cuida bem da criança”, em segundo se “as crianças sentem vontade de ir” e “todos os meninos e meninas são bem tratados, não importando suas diferenças” e por terceiro que “contrata professores formados”. Para o grupo da pré-escola são considerados em ordem de importância, em primeiro lugar se “as crianças sentem vontade de ir”, em segundo “contrata professores formados” e em terceiro “valoriza a participação das famílias”.

Entre os itens menos importantes, no CEI, se destaca em primeiro lugar “alfabetiza as crianças”, em segundo “prepara para o ensino fundamental” e por terceiro se “tem apoio administrativo municipal” e “exige ordem e disciplina”. Na pré-escola os itens de maior destaque, entre aqueles menos valorizados, são em primeiro lugar o fato de alfabetizar as crianças e prepará-las para o ensino fundamental, em segundo “exige ordem e disciplina” e em terceiro contrapondo-se, pelo fato de ter sido também considerado aspecto de muita importância, mas estando destacado entre os de menor, a valorização e participação da família.

Além dos 16 quesitos apresentados no formulário as entrevistadas poderiam acrescentar algum que na sua opinião também fosse importante em um bom CEI/Pré-escola. Na Tabela 2, podemos observar que uma professora destacou também entre os itens mais importantes o quesito “vê o brincar, também, como um elemento para o desenvolvimento da criança” demonstrando uma preocupação mais específica em relação aos aspectos pedagógicos.

Considerando a resposta dos dois grupos quanto aos quesitos considerados mais importantes, “as crianças sentem vontade de ir” e “contrata professores formados” se destaca entre os dois grupos, entretanto em ordens diferentes. Em relação aos menos importantes, os quesitos “alfabetiza as crianças”, “prepara para o ensino fundamental” e “exige ordem e disciplina” se repetem entre os dois grupos como os menor importância em um bom CEI/Pré-escola.

Mais uma vez, é possível observar a semelhança com os dados obtidos na Consulta sobre Qualidade (CAMPOS, COELHO, CRUZ, 2006), principalmente entre os quesitos considerados como os menos importantes que se repetem igualmente entre os dois estudos. Já em relação aos considerados mais importantes observa-se uma diferença no sentido de que os dados da consulta apresentam o quesito “a comida é boa e nunca falta” e a pesquisa realizada em Corupá destaca a formação

dos professores e a participação das famílias. Considerando os quatro estados pesquisados na Consulta percebemos que os dados se assemelham, significativamente, principalmente com os do estado do Rio Grande do Sul.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa identificamos as opiniões das professoras de Educação Infantil de Corupá sobre a função da Educação Infantil e analisamos suas concepções sobre o que seria uma Educação Infantil de qualidade. Sintetizaremos e discutiremos a seguir os resultados deste trabalho.

- *Quais as opiniões das professoras acerca da função das Instituições de Educação Infantil?*

As professoras, tanto de CEI quanto de pré-escola, consideram que promover o desenvolvimento da criança é a principal função das Instituições de Educação Infantil. Logo, o sentido das suas tarefas educativas, se pauta nesta condição da criança como sujeito em processo de desenvolvimento. Em suas opiniões, o cuidado e socialização são os aspectos que se relacionam diretamente a essa função.

O cuidado assume um grande significado no trabalho das professoras de CEIs, tanto no seu sentido assistencial, ou seja, em relação às noções de cuidado pessoal, quanto de estimulação e comportamento social. Tendo em vista que as crianças passam grande parte do seu dia longe da família, cabe então ao CEI, entre as suas funções, cuidar da criança na sua integridade física e psicológica.

A socialização, na perspectiva das professoras, tanto de CEI quanto pré-escola, representa o grande benefício que estes espaços vão proporcionar a criança. Nos CEIs, vinculado ao contato e convívio com seus pares e logo das normas sociais implícitas para esse relacionamento. As professoras de pré-escola, por sua vez, mencionam a socialização, no sentido de vantagens futuras em termos de adaptação à cultura escolar, já que as crianças que freqüentam a pré-escola parecem, segundo as entrevistadas, adaptarem-se e destacarem-se nos anos posteriores.

As professoras também enfatizam, entre as funções das Instituições de Educação Infantil, a de atender às necessidades dos pais e preparar as crianças para a escola. Essa necessidade familiar, surge em virtude de questões sociais e econômicas (SOUZA e CARVALHO, 2004) que levam a família a optar por esse atendimento, tanto como direito, quanto pela credibilidade que estas instituições possuem na sociedade atualmente. Os pais, de acordo com as professoras,

percebem esse espaço como um ambiente confiável e seguro. A preparação para a escola é reforçada, enquanto função, a partir do discurso de socialização, já mencionado.

Essas idéias, presentes nos discursos das professoras, vão ao encontro das razões que justificam a crescente importância atribuída à Educação Infantil, descritas por Campos (2006). A referida autora, faz alusão às mesmas funções, apesar de destacá-las, diferentemente, quanto a sua ordem de importância.

Em primeiro lugar, decorrem das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade moderna, e as conseqüentes transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Em segundo, são reflexo das condições de vida nas cidades, onde agora vive a maioria das populações das nações industrializadas, que provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Em terceiro, estão fundamentados na evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constataam que a freqüência a boas pré-escolas melhora significativamente o aproveitamento das crianças na escola primária, especialmente no caso de alunos de baixa renda. Finalmente, indicam o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos da criança, que incluem o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida (CAMPOS, 2006, p.1).

Ao longo da construção histórica da Educação Infantil, o atendimento à criança pequena, esteve baseado em diferentes perspectivas. Entretanto, é a partir da aprovação da nova LDB em 1996, que esse atendimento assume seu papel educacional. No município de Corupá, a Secretaria de Educação já oferecia algumas orientações às creches, mas em 1999 é que realmente assumiu-as como parte do sistema. Vale destacar que a principal mudança histórica, se deu em relação à visão de criança e infância, uma vez que, como aponta Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) mesmo nos dias atuais, qualquer instituição de Educação Infantil estará desempenhando a sua função educacional acrescida da guarda e no caso das faixas mais empobrecidas, também a função de assistência.

A partir do conhecimento das opiniões das professoras sobre as funções da Educação Infantil, foram apresentadas novas questões relativas à qualidade do atendimento:

- *Quais as concepções das professoras sobre “uma boa Instituição de Educação Infantil”?*

- *Quais os elementos que as professoras consideram mais relevantes para garantir a qualidade no atendimento a crianças de zero a seis anos? e,*
- *Quais os significados e o valor que as professoras atribuem a esses elementos no contexto de Educação Infantil de Corupá?*

Para as professoras, uma Educação Infantil de qualidade deve disponibilizar um ambiente com professores qualificados, que assegure o bem-estar da criança, promovendo valores como: auto-confiança, amizade, companheirismo e afetividade; respeitando as diferenças e oportunizando experiências que permitam à criança expressar-se livremente, enfim, que seja criança.

Dentre estes aspectos, as professoras consideram que um ambiente saudável promoverá oportunidades significativas de desenvolvimento, condizente com o discurso da principal função do CEI e da Pré-escola recém exposto. Esse ambiente, segundo as entrevistadas, precisa promover o bem-estar da criança, no sentido de suprir a extensiva ausência da família, além de oferecer experiências prazerosas e despertar o desejo e o gosto por estar ali.

A qualificação do professor se torna significativa dentro deste processo. Observamos, entretanto, que ao enfatizarem a importância do seu papel enquanto profissionais especializadas, garantindo um atendimento de qualidade, as professoras dos CEIs, demonstram uma certa insegurança ao argumentarem acerca das necessidades afetivas do trabalho com as crianças pequenas. O seu papel enquanto professora parece, em algumas falas, se confundir com o papel da mãe e da família.

No decorrer história do atendimento às crianças pequenas, o propósito dessas instituições assumiu diferentes papéis inerentes à visão de criança e infância, que foram se constituindo dentro de um discurso social, político, econômico e cultural (ROSSETI-FERREIRA e AMORIM, 1999). A visão assistencialista, bem como a visão médico-higienista, maternal e compensatória, começam a serem superadas, a partir do momento em que avanços políticos e legais de cunho teórico-científico passam a discutir conceitos e práticas pedagógicas sob uma perspectiva educacional (ZANINI, 2002). Entretanto, sabemos que a identidade da professora de Educação Infantil, especialmente a de creche, continuou marcada ao longo dos tempos, pelo discurso assistencial, onde o seu papel de 'cuidadora' se sobrepõe ao de 'educadora'. Em uma pesquisa realizada nos anos de 1980, Haddad (2002) nos mostra o vínculo existente entre a construção da identidade da instituição creche e

das suas profissionais. A autora percebeu, entre as profissionais desta pesquisa, a predominância da idéia de que as suas funções se relacionavam prioritariamente com as funções de guarda e cuidados, mediante as quais elas avaliavam o próprio trabalho e com as quais se identificavam. Esse discurso esteve pautado em uma concepção de desenvolvimento que considerava que o melhor para criança era estar sob os cuidados de sua mãe, e a creche era entendida como uma substituta desta. O que observamos, por meio deste estudo, é que atualmente as professoras reconhecem a importância do seu trabalho, principalmente, ao destacarem diferenças em relação às crianças que freqüentam esses espaços, entretanto sentem dificuldade em descrever esses progressos e mesmo justificar a relevância do seu papel enquanto parte desse processo.

Obviamente que avanços ocorreram ao longo dos anos, especialmente após a consolidação de leis em prol dos direitos da criança. Discussões sobre o papel da Educação Infantil e a identidade do professor, assumiram grande destaque, entre muitas pesquisas. Nesse sentido, (CRAIDY, s/d) destaca que “O educador da nova infância, deverá entender que toda a relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar uma criança ele a estará educando mesmo que disso não tenha plena consciência”.

Ao longo dos depoimentos foi possível perceber que a afetividade descrita pelas professoras como uma qualidade inerente a sua qualificação profissional, ultrapassa as funções assistenciais e de maternagem, indo ao encontro de idéias de engajamento e motivação, que inclui também no trabalho como professoras de Educação Infantil, o compromisso e a dedicação. Essa idéia se baseia na necessidade de amor à profissão, uma vez que ela exige desgaste emocional, físico, e mesmo pela baixa remuneração, inerente ao pouco reconhecimento social da sua importância. Assim, para estas professoras, a afetividade assume duas perspectivas: a do cuidado e a da motivação.

Para as professoras de Educação Infantil do município de Corupá, um bom CEI/Pré-escola se constitui de um espaço promissor ao desenvolvimento da criança, vindo a oportunizar experiências ricas em relação ao seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, as professoras consideram aspectos pedagógicos que vão além das condições mínimas para garantir os direitos das crianças, defendendo valores educacionais que fazem parte de um processo de

construção de significados de qualidade (na perspectiva de assegurar os valores e princípios coerentes com a representação de infância construída pelo grupo).

Essa qualidade é condizente com a visão de infância, observada por Demathé (2007), onde o papel de uma boa Educação Infantil é “permitir que a criança seja criança”, ou seja, que lhe permita expressar sua espontaneidade, criatividade, descontração, liberdade, principalmente através da brincadeira. A socialização com pares e outros adultos, faz da Instituição de Educação Infantil um espaço promissor e oportuno para essas experiências.

Esse trabalho nos permitiu reconhecer que mudanças significativas estão sendo construídas em nível de discurso. Entretanto, as professoras não demonstram uma reflexão mais profunda quanto ao papel pedagógico da educação infantil. Os significados atribuídos a essa instituição são ainda muito próximos da representação de família. A diferença entre CEI/Pré-escola e família, parece permanecer somente em termos da possibilidade de interações com outras crianças.

Percebemos que os trabalhos de Campos, Coelho e Cruz (2006), Campos, Fullgraf e Viggers (2006), Benoit e Cordeiro (2006) e Nazário (2003) apresentam resultados pertinentes à temática deste trabalho. Os resultados fazem sentido entre si, vindo a demonstrar-nos que mesmo que estejamos nos referindo a um contexto mais específico ou mais geral, os discursos que conduzem a Educação Infantil se assemelham.

O que podemos observar é que a Instituição de Educação Infantil precisa ser reconhecida, pelos seus atores, em sua amplitude e importância, não somente como um microssistema único, mas principalmente, diferente do microssistema familiar. Somente a partir de uma reflexão quanto ao que significa, em termos de desenvolvimento para a criança, estar naquele ambiente, vivendo aquelas relações, é que se poderá atribuir o verdadeiro valor do trabalho pedagógico e sua relevância para a criança, para uma instituição educacional, para a família e para a sociedade.

Ao considerar a Educação Infantil como uma crescente necessidade da atual sociedade, não podemos enquanto professores, pais e cidadãos esquecer que estamos nos referindo, em primeiro lugar a um direito da criança e da sua família. Nesse sentido, construir uma Educação Infantil de qualidade é envolver o conjunto da sociedade na elaboração de um projeto de responsabilização coletiva para a infância e na avaliação permanente do desenvolvimento desse projeto. Assim, ao fazermos alusão a uma Educação Infantil de qualidade, é inevitável que condições

mínimas sejam oferecidas neste atendimento, condições que respeitem tanto o direito à educação quanto à integridade física, moral e social da criança enquanto cidadão de direitos. Por isso, se é inadmissível a existência de violações aos direitos humanos nas instituições de educação infantil, a discussão de qualidade ultrapassa a garantia desses direitos, se colocando em um plano de discussão de valores, o que só pode ser realizado com o envolvimento e participação democrática de toda a sociedade, sobretudo dos educadores e famílias envolvidas.

Tendo em vista a devolutiva e a discussão destes resultados em um trabalho posterior³⁰, esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão e compreensão da importância do significado, tanto teórico quanto prático, do trabalho pedagógico realizado pelas professoras da Educação Infantil.

Ao finalizar este trabalho, em virtude de suas limitações, destacamos a impossibilidade de aprofundar a diversidade de temáticas levantadas na discussão dos dados. Entre elas, destacam-se principalmente aquelas referentes às questões de gênero que impregnam o discurso das professoras, bem como aos aspectos mais específicos da sua formação acadêmica. Aparecem também temáticas relacionadas à instância do ato pedagógico, à compreensão do conceito de socialização e de valores atribuídos à educação infantil enquanto espaço educativo. Muitas dessas questões estão sendo abordadas em outros estudos, que fazem parte do projeto integrado que nosso grupo de pesquisa desenvolve no município de Corupá. Espera-se que estes estudos desencadeiem um processo de discussão coletiva envolvendo todas as professoras e as famílias das crianças, na construção de significados de qualidade que orientem a elaboração do projeto pedagógico para a Educação Infantil do município.

³⁰ Após a conclusão do trabalho serão realizados grupos de discussão com as professoras da Educação Infantil de Corupá.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEVATO, H. M. Qualidade um mito pós-moderno. *In*: RANGEL A. *et al.* **Representação social e educação**: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papirus, 1999. cap. 3, p. 79-114.

AMORIM, K; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia Ciência e Profissão**, 19 (2), p.64-69, 1999.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARÇANTE, L. C. **Qualidade total**: uma visão brasileira, o impacto estratégico na universidade e na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BENOIT, J.; CORDEIRO, M.H. Concepção de qualidade de professoras de Educação Infantil: um estudo exploratório. *In*: IV Congresso Paulista de Educação Infantil, 2006, Águas de Lindóia. IV COPEDI. , 2006.

BHERING, E. Educação infantil: uma iniciativa produzida pela união de recursos e competências. **Contrapontos**, [S.l.], vol.4, n.1, p. 11-21, jan./abr. 2004.

BONDIOLI, A. Certificar, monitorar, promover a qualidade das redes para a infância: tarefas e responsabilidades dos órgãos locais e das estruturas educativas. *In*: _____. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004b. cap. 4, p. 65-80.

BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romanha. *In*: _____. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004a. cap. 1, p. 13-32.

BRASIL, MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL, MEC, COEDI. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL, MEC, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL, MEC, COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL, MEC, COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL, MEC, COEDI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC, COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica / DPE /COEDI, 2005.

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica / DPE /COEDI, 2005.

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2000. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. IBGE. **Censos demográficos e contagem populacional**: para os anos intercensitários, estimativas preliminares dos totais populacionais, estratificados por idade e sexo do MS/SE/Datasus. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/cnv/popsc.def>>. Acesso em: 25 agost. 2007.

BRASIL. IBGE. **Contagem da população 2007 e estimativas da população 2007**. Publicação no Diário Oficial da União de 05/10/2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/SC.pdf>>. Acesso em: 25 agost. 2007.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL; DIDONET, V. **Plano nacional de educação**. Brasília: Plano, 2000.

BRASIL, MEC, SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados . Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, M. **Gestão pela qualidade total**: uma estratégia administrativa. Disponível em: <http://www.cesuc.br/revista/ed-3/gestao_pela_qualidade_total.pdf>. S/D. Acesso em 24 maio 2007.

CAMPOS, M.M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.101, p.113-127, jul.1997.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, M. M. **Educação infantil**. Reescrevendo a Educação. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/forum/index.php?c=4&sid=7c433195ebbf eac3d9067442f77aabab>>. Acesso em: 02 out. 2006.

CAMPOS, M. M.; MACHADO, M. L. Qualidade na educação infantil: um processo aberto, um conceito em construção. [Entrevista] **Revista Criança**, n.42, dez. 2006.

CAMPOS, M. M; HADDAD, S. **O direito humano à educação escolar pública de qualidade**. Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, Working paper, 2005. Disponível em: <<http://www.brazil.ox.ac.uk/workingpapers/Sergio%20Haddad%2092.pdf>>. Acesso em: 30 agost. 2007.

CAMPOS, M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M.M e COELHO, R.C. Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, M.M; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jan 2008. doi: 10.1590/S0100-15742006000100005.

CASTRO, M. H. **A educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. [Texto apresentado no simpósio “A ciência Brasileira e a Transição para a Sustentabilidade”]. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências (ABC), 1999. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1999/titulos_avulsos/miolo_S%E9culo_XXI.pdf . Acesso em: 12 jul.2007.

CORDEIRO, M.H.; BENOIT, J.; STUHLERT, J.C. ; Competências da boa educadora de Educação Infantil: um estudo com as educadoras dos CEIs do município de Itajaí. In: VI EDUCERE - Congresso Nacional De Educação - Praxis, 2006, Curitiba. VI EDUCERE - Congresso Nacional De Educação - Praxis. Curitiba : PUCPR, 2006. v. 1. p. 1-10.

CORDEIRO, M.H.; SILVA, A.Y. Concepções sobre desenvolvimento: um estudo com as professoras de educação infantil de corupá. In: VII Congresso Nacional De Educação - EDUCERE (Edição Internacional), 2007, Curitiba. Saberes Docentes - VII Congresso Nacional De Educação - EDUCERE (Edição Internacional). Curitiba : PUC/PR, 2007. v. 1. p. 3297-3306.

CORREA, B. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jan 2008.

CRAYD, C. **A Formação de Educadores para a Educação Infantil**: Exigências, Desafios e Realidade. Disponível em: <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/06.pdf>. Acesso em 5 jan.2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMATHÉ, T. M. **Representação social das professoras de educação infantil de Corupá sobre infância**. 2007. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, M. *et al.* Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.105, p. 52-77, nov.1998.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância**: uma apreciação crítica. Caxambu: ANPED, 1998.

HADDAD, S; GRACIANO, M. A educação monitorada como um direito humano: Experiência da Relatoria Nacional pelo direito à educação. *In*: HADDAD, S; GRACIANO, M (org). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. pp.199-264.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KULMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.014, p.5-18, maio-ago. 2000. Disponível em: http://www.unemat.br/coeduc/downloads/historias_da_educacao_infantil_brasileira.pdf
Acesso em 20 dez.2007.

KULMANN JUNIOR, M. **Trajetórias das concepções de Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>. Acesso em: 20 dez.2007.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. *In*: KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LONGO, R. M. **Gestão da qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. [Trabalho apresentado no seminário "Gestão da qualidade na educação: em busca da excelência"]. Texto para discussão n. 397. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/1996/td_0397pdf>. Acesso em 03 maio 2006.

LORDELO, E. "Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde": creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. *In*: LORDELO, E.; CARVALHO, A. M.; KOLLER, S (org). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002b.

LORDELO, E. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. *In*: LORDELO, E.; CARVALHO, A.; KOLLER, S. **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002a.

MARCÍLIO, M. L. A roda de expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In*: FREITAS, M. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MEC. Portal: Ministério da Educação. **Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=556>>. Acesso em: 27 agost. 2007.

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.

NABUCO, M.E. **O desafio da qualidade em educação da infância**. Texto disponibilizado pela autora.

NAZÁRIO, R. A “boa creche” do ponto de vista das professoras da Educação infantil. *Revista Eletrônica Zero-a-Seis, Campo Largo - Paraná*, v. 3, p. 1-20, 2003. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/> Acesso 03 de março.2006.

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.28, p. 05-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Z. Creches no sistema de ensino. *In*: MACHADO, M. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

OLIVEIRA, Z. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAGEL, S. D. **A educação infantil, os direitos das crianças pequenas e as políticas públicas educacionais no município de Blumenau**: um estudo de caso. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, S; GRACIANO, M (org). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. pp.11-42.

PRUNER, R. C. **A tradução de um instrumento para avaliação de ambiente na educação infantil**. 2003. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

PULINO, L. H. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p. 29-40, jul. 2001.

RANGEL, A. **Momento da qualidade**. São Paulo: Atlas, 1995.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.;GUSMÃO, J. B. Indicadores de avaliação do sistema educacional brasileiro e seus usos sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.124, jan./abr. 2005.

ROCHA, E. **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. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *In*: ROSEMBERG, F. (Org). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSETI-FERREIRA, M.; RAMON, F.; SILVA, A. P. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 24, 2002.

SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

SOUZA, T; CARVALHO, M. Avaliação para promoção da qualidade em educação infantil. **Contrapontos**, [S.l.], vol.4, n. 1, p. 125-140, jan./abr. 2004.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO; Brasília: OREALC, 2007.

UNESCO. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

UNESCO. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil**: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

VIEIRA, L. M. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.67, p. 03-16, nov. 1988.

YUNES, M. A. M; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *In*: KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ZABALZA, M. O desafio da qualidade. *In*: _____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998 a. p 31-47.

ZABALZA, M. Os dez aspectos chave de uma educação infantil de qualidade. *In*: _____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998 b. p. 49-61.

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

ZANINI, I. C. Educação infantil enquanto direito. Fórum de Educação Infantil do Estado do Acre. *In*: MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB. **Educação infantil**: Construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

9 ANEXOS

Anexo 1 : Formulário original

Anexo 2: Formulário utilizado

Anexo 3: Termo de consentimento.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)