



WANESSA MARIA DE LIMA

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE COMO MEIO DE
CONSUMO COLETIVO: DISCURSOS E PRÁTICAS**

RECIFE-PE
2016

WANESSA MARIA DE LIMA

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE COMO MEIO DE
CONSUMO COLETIVO: DISCURSOS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social (PGCDS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social.

ORIENTADORA: Prof^ª Dr.^a. Joseana Maria Saraiva.

RECIFE-PE
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Nome da Biblioteca, Recife-PE, Brasil

L732q Lima, Wanessa Maria de
Qualidade na educação infantil no Recife como meio de consumo coletivo: discursos e práticas / Wanessa Maria de Lima. – 2016.
153 f.: il.

Orientadora: Joseana Maria Saraiva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social, Recife, BR-PE, 2016.

Inclui apêndice(s) e referências.

1. Consumo (Economia) 2. Educação infantil 3. Política pública
4. Educação infantil - Qualidade I. Saraiva, Joseana Maria, orient. II. Título

CDD 640

WANESSA MARIA DE LIMA

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE COMO MEIO DE
CONSUMO COLETIVO: DISCURSOS E PRÁTICAS**

APROVADA EM: 26/08/2016

BANCA EXAMINADORA:

Orientador (A): Prof^ª. Dr^ª. Joseana Maria Saraiva
Presidenta - Docente do Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e
Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Prof^ª Dra. Raquel Aragão Uchoa Fernandes
Docente do Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e
Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco – a
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Examinadora Interna

Prof^ª. Dra. Bruna Tarcília Ferraz
Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco –
Examinadora Externa

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda
Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco –
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

A **minha família**, por estar sempre comigo em todos os momentos da minha vida. Sem vocês não seria o que sou, nem estaria realizando o sonho de ser mestre.

Em especial aos meus pais, **Manoel Joaquim e Silvia** pelo apoio incondicional durante toda minha vida! O que sou devo tudo a vocês.

A **minha orientadora**, por ter mediado todo este processo de grande aprendizado, sobretudo, por ter me ensinado a pensar, a refletir e a compreender as contradições da sociedade de consumo contemporânea na qual a educação está inserida!

AGRADECIMENTOS

- A **Deus**, por ter me ajudado a superar as adversidades e permitir a realização do sonho de me tornar mestre;

- Ao **Programa de Pós-graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social** do Departamento de Ciências Domésticas da Universidade Federal Rural de Pernambuco por ter propiciado a oportunidade de concluir o referido mestrado;

- À **Prof^a. Doutora Joseana Maria Saraiva**, orientadora deste trabalho, pelo estímulo, amizade, compreensão, carinho, e, sobretudo, um especial agradecimento pela troca de conhecimentos e ensinamentos ao longo de todo processo de minha vida acadêmica como graduanda e como mestranda. A senhora é uma referência a ser seguida, como ser humano, como profissional e como educadora. Muito obrigada por tudo! Deus lhe abençoe sempre!

- A todos/as **professores (as) e demais profissionais do Programa de Pós-graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social** pelos ensinamentos, apoio e amizade;

A todos/as **professores (as) e demais profissionais do Curso de Economia Doméstica/UFRPE, em especial a Prof^a Fátima Paz (*In Memoriam*)** pelo estímulo a fazer o mestrado;

- Aos **participantes da pesquisa, Gestoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e, em especial, aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil** das instituições de Educação Infantil da rede municipal do Recife, *locus* da realização da pesquisa, sem as quais não teria realizado este estudo;

- As **crianças** das instituições de Educação Infantil, das quais tive o mérito de ser Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Foram vocês que me estimularam a estudar o fenômeno da qualidade da educação, pelo desejo de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil;

- Aos **amigos (as) de turma**, com quem tive o prazer de conviver, trocar ideias, conhecimentos e experiências de vida durante todo o curso de mestrado.

RESUMO

Os serviços de consumo coletivo de atendimento a criança, em particular, as creches e pré-escolas, ou instituições de Educação Infantil, constituem-se como valores de uso, indispensáveis ao incremento econômico e social, à reprodução da força de trabalho e do capital e, sobretudo, ao desenvolvimento integral da criança. Porém, a sociedade capitalista, historicamente, tem evidenciado dificuldades cada vez maiores para satisfazer estas necessidades. Os estudos identificam a existência de um paradoxo: apesar da conjuntura promissora de avanços dos conceitos, dos modelos e da legislação referente à Educação Infantil, a partir da redemocratização do país, quando as crianças passam a ser sujeitos de direitos, se constata a precarização das políticas públicas de Educação Infantil, principalmente pelo baixo padrão de qualidade dos serviços prestados pelas creches e pré-escolas. Os estudos mostram que não existe apenas uma deficiência em termos de oferta de vagas nas instituições de Educação Infantil, mas também em se tratando da infraestrutura física e material e da qualificação dos recursos humanos. Como estratégias para enfrentar o problema da precarização das políticas no campo da Educação Infantil, o governo federal, em consonância com o seu papel de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, publicou vários documentos com foco na melhoria real da qualidade da educação infantil. O Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da Educação Infantil em dois documentos: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Estes documentos contêm referências fundamentais para organização, funcionamento, supervisão, controle e avaliação a serem utilizadas pelas creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, visando à melhoria real da qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos. Nessa direção, o estudo tem como objetivo analisar se os documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da qualidade para Educação Infantil, têm efetivamente se constituído instrumentos efetivos para a adoção das medidas que visem à melhoria da qualidade da Educação Infantil no âmbito das instituições de Educação Infantil da rede municipal de Recife-PE. Adotou-se a abordagem qualitativa, o estudo de caso e as representações sociais como método de análise. Os sujeitos se constituíram das gestoras e coordenadoras pedagógicas das creches e pré-escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil, bem como das professoras e das auxiliares de desenvolvimento infantil destas instituições da rede municipal de Recife-PE. A partir das análises das representações sociais das protagonistas da educação infantil acerca do que trata a problemática estudada, os resultados mostram limitações generalizadas. Entraves que vão além do não cumprimento da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e da utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como instrumento de autoavaliação destas instituições. A distância entre o que propõem estes documentos e a legislação vigente para efetivação da qualidade da Educação Infantil continua a caracterizar esta etapa da educação, infelizmente, sem a prioridade que precisa ser dada, sobretudo, como meio de consumo coletivo absolutamente indispensável à promoção do desenvolvimento integral da criança, à reprodução da força de trabalho e ao incremento econômico e social do País.

Palavras-chave: Consumo Coletivo; Educação Infantil; Políticas Públicas; Qualidade da Educação Infantil.

ABSTRACT

The collective consumption services of child care, more specifically daycare centers and preschools, or Early Childhood Education institutions, constitute themselves as use values, essential to the economic and social development, to the reproduction of the labor force and capital, and, especially, to the comprehensive development of children. However, the capitalist society has shown, throughout history, increasing difficulties to satisfy these needs. The studies identify the existence of a paradox: despite the promising scenario regarding the advances of concepts, models and the legislation related to Early Childhood Education since the re-democratization of the country, when children become subject of rights, there is a precariousness of public policies for early childhood education, especially related to the low standard of quality of the services provided by day care centers and preschools. Studies show that there is not only a deficiency in terms of supply of vacancies in childhood education institutions, but also in the physical infrastructures and equipments, as well as with the qualification of human resources. As strategies to deal with the problem of the precariousness of the policies in the field of early childhood education, the federal government, in accordance with its role of inductor of educational policies and proponent of guidelines for education, has published several papers focusing on real improvement of the quality of child education. The Ministry of Education summarized the main basis for monitoring the quality of early childhood education in two documents: the National Quality Parameters for Early Childhood Education (2006) and Quality Indicators in Early Childhood Education (2009). These documents contain key references for the organization, operation, supervision, control and examination to be used by day care centers, preschools and Early Childhood Education centers, aiming a real improvement in the quality of early childhood education for all Brazilian children between 0 and 6 years old. In this direction, the study aims to analyze whether the documents National Quality Parameters for Early Childhood Education and Quality Indicators for Early Childhood Education, have become effective instruments towards the adoption of measures that aim to improve the quality of Children's Education in the sphere of the institutions of Early Childhood Education in the city of Recife-PE. The qualitative approach, the case study and the social representations were adopted as the method of analysis. The subjects were composed by management and pedagogical coordinators of day care centers, preschools, and Municipal Child Education Centers, as well as the teachers and assistants of these institutions in the city of Recife-PE. From the analysis of the social representations of these workers about the problem studied, the results show generalized limitations. Barriers that go beyond the non-compliance of the implementation of the National Quality Parameters for Early Childhood Education and the non-use of quality indicators in early childhood education as self-assessment tool for such institutions. The distance between what these documents propose and the current legislation aiming to assure the quality of early childhood education continues to be characterized, at this stage of education, unfortunately, without the priority that must be given, above all, as an absolutely indispensable mean of collective consumption promoting full development of children, the reproduction of the labor force and economic and social development of the country.

Keywords: Collective Consumption; Child Education; Public policy; Quality of education of the children.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	20
1.1. Contexto sócio histórico do discurso da educação e da qualidade na educação:	21
1.1.1. Educação e qualidade da educação: das sociedades ágrafas a Antiguidade	21
1.1.2. Educação e qualidade da Educação: da Idade Média a Idade moderna	32
1.1.3. Educação e qualidade da Educação na contemporaneidade	42
1.1.4. Contexto sócio histórico de construção do conceito de qualidade da educação: da perspectiva empresarial a educacional.	49
CAPÍTULO 2	60
2. A Educação Infantil como meio de consumo coletivo: avanços e retrocessos na perspectiva da qualidade	61
2.1. Meios de Consumo Coletivo: fundamentos conceituais	61
CAPÍTULO 3	67
3.1. O difícil caminho de provisão dos equipamentos e serviços de consumo coletivos de atendimento à criança: da assistência ao direito a educação infantil com qualidade	68
CAPÍTULO 4	80
4. Delimitando os objetivos e o problema da pesquisa	81
4.1 Problemas de pesquisa e objetivos	81
4.1.1. OBJETIVOS	81
4.1.1.1. Geral	81
4.1.1.2. Específicos	81
CAPÍTULO 5	82
5.1. Caminhos da Pesquisa	83
5.1.1. Procedimentos Metodológicos	83
5.1.2. Abordagem e tipologia do estudo	83
5.1.3. Método de análise	84

5.1.4.	Universo e amostra	84
CAPÍTULO 6		87
6.1.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
6.1.1.	Análise e discussão do perfil socioeconômico, demográfico e formação profissional das Gestoras, Coordenadoras, Professores/as e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da rede de Educação Infantil do Recife-PE, 2016.	88
6.1.2.	Análise e discussão das Representações sociais das Gestoras, das Coordenadoras Pedagógicas, das Professoras e das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil sobre Qualidade da Educação.	100
6.1.3.	Análise e discussão das Representações sociais das Gestoras, das Coordenadoras Pedagógicas, das Professoras e dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil acerca dos Parâmetros de Qualidade e dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e sua implementação no âmbito das instituições de Educação Infantil.	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS		127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		132
APÊNDICES		143
	APÊNDICE A- Formulário de Pesquisa	144
	APÊNDICE B- Liberação para a Pesquisa	151
	APÊNDICE C- Carta de Anuência	153

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização do perfil socioeconômico e demográfico e formação profissional das Gestoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da Rede de Educação Infantil do Recife- Recife, 2016.

TABELA 2 – Representações sociais das gestoras, das coordenadoras pedagógicas, das professoras e das auxiliares de instituições de Educação Infantil sobre qualidade da educação, o debate sobre qualidade da educação e os aspectos/fatores considerados para promoção da qualidade da educação – Recife, 2016.

TABELA 3 – Representações sociais das gestoras, das coordenadoras pedagógicas, das professoras e das auxiliares de instituições de Educação Infantil acerca dos Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil e dos Indicadores da Qualidade na Educação e sua implementação no âmbito das instituições de Educação Infantil – Recife, 2016.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidações das Leis de Trabalho

CMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil

CAQ – Custo Aluno Qualidade

COMUDE – Conferência Municipal de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEAP – Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQEI– Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF– Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN- Organização do Tratado do Atlântico Norte

PCR – Prefeitura da Cidade do Recife

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Política Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PNQEI – Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil

RPAS – Regiões Político-Administrativas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Justificar os motivos que levam a desenvolver este estudo implica em fazer referências às experiências anteriores da pesquisadora como educadora em instituições de Educação Infantil na rede municipal. Na sua prática cotidiana, trabalhando diretamente com os cuidados e a educação da criança, vivenciou situações que negligenciavam a efetivação do direito a criança a educação infantil, considerando, sobretudo, as dimensões e os fatores para a construção de uma educação de qualidade, principalmente na perspectiva do que propõe a legislação no campo da Educação Infantil.

Considerando a atualidade deste fenômeno social, o interesse e as experiências da pesquisadora no campo da Educação Infantil, a partir de sua inserção no Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social / Departamento de Ciências Domésticas/Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, a autora optou por pesquisar essa problemática partindo de um estudo sobre os discursos e práticas da qualidade da educação infantil, que deram suporte a elaboração de dois documentos: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009). A perspectiva foi de compreender a funcionalidade destes documentos como instrumentos efetivos para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil, no âmbito das instituições de Educação Infantil da rede municipal de Recife-PE, com base, fundamentalmente, na visão das gestoras, das coordenadoras, das professoras e das auxiliares de educação infantil envolvidas com os cuidados e a educação da criança nas instituições de Educação Infantil.

A produção bibliográfica que trata esta problemática enfatiza a importância da Educação Infantil como absolutamente óbvia e indispensável ao desenvolvimento integral¹ da criança, à reprodução da força de trabalho e ao incremento econômico e social. Com efeito, a Constituição de 1988 determina o direito aos cuidados e à educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas bem como o dever do Estado em garantir a sua efetivação. O conjunto destes direitos, reunidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei 9394/96) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade

¹ Desenvolvimento integral consiste em promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança em seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p.7).

e deve ser oferecida em creches e pré-escolas, instituições que devem cumprir duas funções básicas, complementares e indissolúveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados pela família (BRASIL, 1996).

Contraditoriamente, vários estudos (Vieira, 1988; Hadadd, 1989; Lima, 1990; Silva, 1993; Saraiva, 1999; PNE, 2000; Saraiva, 2015, entre outros) têm mostrado que, apesar dos grandes avanços na legislação a partir de 1980, observa-se que a rede de serviços coletivos de atendimento à criança, constituído pelas creches e pré-escolas, muito pouco se tem expandido, enquanto crescem as demandas e as reivindicações por novas medidas de serviço e por uma educação de qualidade. A Educação Infantil, enquanto política social, tem se caracterizado como um apêndice da área de educação e não tem se efetivado como prioridade eleita pelas políticas públicas.

É consensual entre os estudiosos da área que a destinação de recursos públicos com essa finalidade ainda é uma questão política não resolvida. Em função disto, os governos, ao longo da história, têm empreendido iniciativas de provimento de valores de uso coletivo de cuidados e educação da criança, mas, na maioria das vezes, não correspondem aos interesses das populações beneficiárias. Ao analisar as propostas de implementação da Educação Infantil no País, os estudos mostram que, historicamente, são privilegiados modelos que minimizam os investimentos públicos, que se apoiam nos recursos da comunidade, nos espaços, nos materiais, equipamentos e recursos humanos não qualificados, justificando um atendimento de baixo custo e, por conseguinte, de baixo padrão de qualidade. A situação persiste em pleno século XXI, onde a grande maioria das creches e pré-escolas não conta com uma infraestrutura física adequada, não contam com profissionais qualificados, não desenvolvem programas educativos, não dispõem de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados e indispensáveis ao desenvolvimento da criança (PNE, 2000, p.45).

Ciente deste problema, e considerando as discussões que vinham sendo realizadas em torno das demandas dos estados e dos municípios reivindicadas através dos movimentos sociais por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, independentes de condição social, em 1995 o Ministério da Educação definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional nas creches e pré-escolas como seu principal objetivo (BRASIL, 2003, p.9). Em 2005, na Política Nacional de Educação Infantil, o MEC define como

objetivos principais para a Educação Infantil, a promoção da melhoria da qualidade do atendimento a criança em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005).

Somando-se a estes documentos, o Governo Federal publicou vários documentos com ênfase na melhoria do padrão de qualidade da Educação Infantil como estratégia para enfrentar o problema da precarização das políticas de atendimento a criança e do baixo padrão de qualidade das creches e pré-escolas. Entre estes documentos, o Ministério da Educação (MEC) apresenta, em 2006, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2 e, em 2009, o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Estes documentos contêm referências fundamentais para a organização, funcionamento, supervisão, controle e avaliação a serem utilizadas pelas creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, visando a melhoria real da qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006, p. 4).

Diante do exposto, o recorte que se fez para este estudo compõe as seguintes indagações: os documentos propostos pelo Ministério da Educação - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) - foram adotados pelas instituições de Educação Infantil, conforme orienta o MEC (BRASIL, 2006). Mais especificamente, estes documentos estão sendo utilizados pelas instituições de Educação Infantil como referência para a organização, funcionamento, supervisão, controle e avaliação da Educação Infantil? A utilização destes documentos tem resultado em uma melhoria da qualidade real da Educação Infantil, no âmbito das instituições conforme preconiza o Ministério da Educação?

Abordando como questão de potencial explicativo a qualidade da provisão dos programas de serviços de consumo coletivo destinados aos cuidados e educação da criança em instituições de Educação Infantil, discursos e práticas no contexto das políticas públicas e seus desdobramentos a partir da publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), que garantem o direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade, este estudo, configurado como dissertação de mestrado, encontra-se estruturado em três capítulos, a saber:

O primeiro Capítulo aborda o contexto sócio histórico das políticas educacionais e do debate da qualidade da educação desde os primórdios até a sociedade contemporânea, estabelecendo vinculação com as demandas e as exigências políticas, econômicas e sociais de

cada período da história, por entender que tratar da educação e de qualidade da educação sem ser ancorada na história é uma pregação sem fundamento.

O segundo e o terceiro Capítulos abordam questões centrais em torno do conceito e do percurso seguido pelas políticas públicas de atendimento à criança entendidas como meios de consumo coletivo e aborda também questões acerca do papel do Estado como provedor social dos equipamentos e serviços de consumo coletivo para as crianças de 0 a 6 anos, estabelecendo relação com a perspectiva da melhoria da qualidade da Educação Infantil nas suas múltiplas dimensões, apresentando discursos e práticas, numa perspectiva histórico-crítica. Com base em revisão bibliográfica de vários estudos identificam-se quais são os elementos conceituais historicamente articulados no processo de construção de uma educação de qualidade, considerando a concepção de sujeito e de sociedade que se deseja construir.

O quarto Capítulo ocupa-se de mostrar a delimitação dos objetivos da pesquisa, considerando os documentos intitulados Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Indicadores da Qualidade para Educação Infantil, instrumentos e objeto de estudo efetivo para análise e discussão dos resultados da investigação que se propõe realizar.

O quinto Capítulo trata dos procedimentos metodológicos, incluindo a natureza do estudo, o tipo de abordagem, o universo e a amostra, o instrumento de coleta de dados e o método de análise utilizado para a discussão dos resultados.

O sexto Capítulo aborda os resultados e discussão da análise das representações sociais dos gestores, coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares de Educação Infantil, envolvidas com a Política de Educação Infantil municipal sobre qualidade da educação e seus desdobramentos para melhoria da qualidade da educação Infantil; a visão acerca dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e dos Indicadores da Qualidade para Educação Infantil e a utilização desses instrumentos para avaliação da Educação e Infantil, e como referência para organização e funcionamento dos sistemas educacionais de atendimento à criança.

A partir destas premissas, pretende-se com este estudo agregar conhecimentos, estimular novas reflexões, proporcionar a troca de ideias acerca dos diferentes discursos que têm fundamentado o debate sobre a qualidade da educação, particularizando o da qualidade da Educação Infantil. Nessa direção, pretende-se também contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da Política Nacional de Educação Infantil, considerando discursos e práticas,

limites e desafios que se colocam frente a efetivação do direito a criança a uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Ademais, subsidiar o interesse cada vez mais intenso do debate que vem sendo feito no Programa de Pós-graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social/UFRPE acerca das políticas públicas e da Educação Infantil como meio de consumo coletivo e das relações de consumo na sociedade no âmbito da ordem do capital.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO I

1.1. Contexto sócio histórico do discurso da educação e da qualidade da educação

1.1.1. Educação e qualidade da educação: das sociedades ágrafas a Antiguidade

Para compreender o percurso seguido pelas políticas da educação e pelo debate da qualidade da educação, torna-se importante delimitar no tempo e no espaço a evolução dos conceitos de educação e de qualidade da educação. Estes conceitos, na sua constituição histórica, vêm evoluindo e apresentando traços distintos. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p.202), historicamente, estes conceitos vêm se alterando no tempo e no espaço, e, para serem compreendidos, faz-se necessário estabelecer uma vinculação com as demandas e as exigências sociais de cada período na História, significando isso afirmar que tratar de qualidade, sobretudo da educação, na contemporaneidade é totalmente diferente de tratar de qualidade na educação nos primórdios da humanidade.

Parafraseando Lakatos, conforme ressalta Silva e Magalhães (2013, p. 438), a “Educação sem ser ancorada na História é uma pregação sem fundamentos, enquanto a História sem ser inserida na Educação é inconclusa”. Paulo Freire cita que “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura [...] sem aprender, sem ensinar [...] não é possível.

Tal como acontece com a categoria de estudo educação, também a qualidade da educação não é um fenômeno da contemporaneidade. A preocupação com a qualidade sempre esteve presente na vida do ser humano, considerando as várias dimensões que a compreende. Segundo Aildefonso (2006, p. 2), pela própria natureza humana, a busca pela melhoria e pelo aperfeiçoamento sempre foi uma constante. Para sobreviver no início das sociedades, o ser humano já se deparava com a busca da qualidade dos alimentos que extraía da natureza. Com o desenvolvimento da agricultura, o ser humano passou a se preocupar com a qualidade daquilo que plantava e colhia, por meio do processo de seleção, consumindo os produtos em bom estado de conservação e excluindo aqueles inapropriados. Por uma questão de segurança e sobrevivência, preocupava-se também com a qualidade das pedras selecionadas para a fabricação de armas e ferramentas.

Os seres humanos das sociedades ágrafas podem não terem pensado em qualidade na perspectiva com que se pensa na contemporaneidade - como um direito e para todos - mas

descobriram que se suas ferramentas e armas não fossem corretamente fabricadas com material adequado, teriam tido graves problemas. Nessa direção, na luta pela sobrevivência, Os seres humanos das sociedades ágrafas caçavam animais selvagens para se alimentar e, quando descobriam que as ferramentas de caça, tais como a lança, cajado e faca de pedra, estavam com qualquer tipo de problema, criavam estratégias para qualificar seu trabalho. Com o passar dos tempos, novas ferramentas foram inventadas e aperfeiçoadas, tais como arco, flecha, armadilhas e redes. Inicialmente, o homem só podia caçar animais lentos, mas, à medida que aperfeiçoava suas ferramentas e armas, sua habilidade de caçar animais rápidos também melhorou (FERNANDES, 2011, p.15).

Segundo Fernandes (2011, p.18), descobertas arqueológicas históricas evidenciam a prática da qualidade há mais de 4000 anos. No noroeste da Índia foi descoberta uma cidade bem mais avançada quando comparada com outras existentes na atualidade, uma vez que possuía selos especiais que identificavam bens comerciais, poços de água revestidos com tijolos, fábricas de joias, redes sanitárias com banheiros e sistemas de fornecimento de água.

O enfoque da qualidade, portanto, evolui à medida que as relações sociais e econômicas do homem com a natureza se tornam mais complexas. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p.203), qualidade é um conceito histórico que vem se alterando no tempo e no espaço e se vincula às demandas e exigências sociais do processo histórico. Partindo desses pressupostos, o estudo compara os diferentes percursos seguidos pelo conceito de qualidade da educação, considerando suas múltiplas significações, dimensões, horizontes teórico, histórico e conceitual fundamental para o entendimento de uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

O vasto acervo documental revela que nesse período a educação era informal e tinha como objetivo a sobrevivência dos grupos humanos, os quais não sabiam distinguir o que era ciência e o que era magia, era uma época em que as pessoas agiam por instinto, transmitindo para os mais jovens aquilo que achavam ser necessário para garantir a sobrevivência do grupo. A arte aparece como ferramenta pedagógica à medida que começa a servir para explicar os acontecimentos da vida diária dos povos desta época (ROSA, 2013, p.35).

Com a evolução do homem, a história da educação também evolui e adquire novas características. O homem passa de caçador, que lasca a pedra e constrói abrigos, para o indivíduo, ainda com cérebro pouco desenvolvido, que vive da colheita e da caça, se alimenta

de modo misto, pole pedra, conhece o fogo, torna-se artesão. Num processo mais evoluído, aperfeiçoa as armas, desenvolve o culto aos mortos e o gosto pela estética, mais especificamente pela pintura, o que permite transmitir o seu rudimentar saber técnico.

Num contexto mais evoluído, o *Homo Sapiens* vive dentro da mentalidade primitiva marcada pela participação mística dos seres e pelo raciocínio concreto, ligado a conceitos-imagens e pensamento pré-lógico, intuitivo e não argumentativo. Nesta conjuntura, possui linguagem, elabora múltiplas técnicas de obtenção e de aperfeiçoamento de alimentos, amplia as formas de organização social, religiosa e de manifestações artísticas, educa seus filhos, vive da caça, é nômade².

Como não existia educação formal, ou seja, na forma de escola, a educação da criança em relação ao seu ambiente físico e social era realizada através da aquisição das experiências e do ajustamento desta ao ambiente, sendo que os chefes de família eram os primeiros professores e os sacerdotes os segundos. Os jovens também tinham um papel importante nesse processo, no sentido de realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. Nessa relação, todos os filhos brincam com os adultos e com os seus pais, permitindo assim a aprendizagem de técnicas de defesa e de ataque por meio do adestramento e de ritualização dos instintos. Em um nível mais complexo, através da imitação, ensina-se ou aprende-se o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto aos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente (ROCHA E CURY, 2015, p.247).

A Revolução Neolítica foi à etapa da pré-história onde ocorreu uma das maiores transformações já experimentada pela humanidade, na medida em que a economia dependente dos recursos da natureza (caça, pesca e coleta) passou a ser uma economia baseada na produção de alimentos (agricultura e criação de gado). As sociedades desenvolveram técnicas de cultivo agrícola e passaram a ter condições de armazenar alimentos, resultando isto na fixação dos grupos humanos por mais tempo em uma dada região e adaptação da mesma as suas necessidades.

Para Childe (1978, p. 11), a revolução neolítica é também uma revolução educativa, uma vez que fixa uma divisão entre o trabalho do homem e da mulher, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupos de produtores. A partir dessa revolução fixa-se também o papel -

² De acordo com Silva (2009, p. 124) Atualmente, o termo raça tem sido substituído pela palavra etnia, devido à conotação negativa de “raça” com “racismo” (atitude anticientífica baseada na pretensa superioridade de certas raças sobre as demais).

chave da família na reprodução das infraestruturas culturais: papel sexual, papéis sociais, competências elementares e introjeção da autoridade. Produz-se o incremento dos locais de aprendizagem e de adestramento específicos (nas diversas oficinas artesanais ou algo semelhante; nos campos, nos rituais e na arte) que, embora ocorram sempre por imitação e segundo processos de participação ativa no exercício de uma atividade, tendem, depois, a especializar-se, dando vida a momentos ou locais cada vez mais específicos para a aprendizagem. Posteriormente, evidenciam-se a linguagem e as técnicas (linguagem mágica e técnicas pragmáticas) que regulam – de maneira cada vez mais separada – os modelos de educação.

Os documentos sobre o Egito apresentam informações de grande significado sobre a educação e sua relação com a qualidade na antiguidade. O surgimento das primeiras escolas se deu no Egito, posteriormente na Grécia e depois em Roma. Criadas para atender as classes sociais privilegiadas, essas escolas surgem para atender apenas as demandas de educação dos filhos destas classes, que tinham o direito de frequentá-las.

Nesse contexto, as sociedades escravagistas não tinham a educação escolar como um direito de todos, mas sim, um privilégio de poucos. Assim, a primeira proposição de criação de uma escola de Estado proposta pelo filósofo Aristóteles se constituiu de grande significado, uma vez que entendia a educação pública de qualidade e em quantidade como sendo um direito de todos. A partir dessa proposição, a educação passou a ser entendida como sendo um “direito” de todos, encontrando defensores da ideia por todas as civilizações ocidentais (BITTAR, 2009, p.15).

A expansão dessa ideia levou os nobres a pensar que o conceito da educação com qualidade e como direito de todos poderia ser rebaixado ao nível da multidão. Nessa direção, a perspectiva da educação como interesse comum a todos os membros iguais de um grupo desaparece, sendo substituída por interesses distintos, antagônicos, levando a que educação sofresse uma partição: a educação imposta pela classe dominante que previa uma possível rebelião das classes dominadas e a educação voltada para os explorados (PONCE, 1986, p.25).

É a partir deste contexto que surge o termo qualidade. Segundo Cury (2010, p.16), o termo advém do latim *qualitas*, cuja procedência mais profunda é do grego *poiôtês*, que significa um título definidor de uma categorização ou classificação. De certo modo, insere-se

no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum. Por vezes, essa distinção costuma ser assinalada com uma adjetivação, como no caso de qualidade social, qualidade total, entre outras da contemporaneidade.

Na perspectiva de apreensão do conceito de qualidade da educação, o pensamento filosófico se constitui fonte de grande valia para se alcançar a apreensão do significado e tendências deste conceito na educação.

Nesse sentido, a perspectiva de educação pública com qualidade defendida por Aristóteles se justifica no entendimento que este possuía acerca desse fenômeno. Segundo Cury (2010, p.15), para Aristóteles, a qualidade é um modo de ser da unidade do sujeito ou da coisa que os atinge neles mesmos ou que se lhes venha a acrescentar, de modo a configurar uma disposição habitual e estável.

A partir deste conceito, entre as dez categorias nas quais se distribuem todos os seres ou realidades do mundo proposta por Aristóteles - substância; quantidade; qualidade; relação ou relativo; lugar; tempo ou data; situação ou posição; posse ou estado ou condição; ação e paixão - qualidade é algo que pode ser dito acerca da substância ou do ser. Como qualidade, apresenta as virtudes (por exemplo, justiça; domínio próprio; qualidade moral como um atributo positivo de um indivíduo; disposição de um indivíduo para praticar o bem), as formas (por exemplo, triangular, redonda), as coisas que nos tornam capazes ou incapazes de fazer algo (por exemplo força muscular, cegueira) e quaisquer características que somos capazes de perceber (por exemplo, doçura, clareza), sobretudo, o conhecimento de algo em particular é classificado como uma qualidade (Op. cit. 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, percebendo a qualidade como algo complexo, para Aristóteles a mente humana se adequa a esses modos de ser que estão nas próprias coisas. A qualidade nas coisas supõe as coisas, supõe um sujeito e, portanto, certa substância da qual fazem parte tanto a quantidade como a qualidade. A primeira se caracteriza pela extensão mensurável de sua grandeza. A segunda, a qualidade propriamente dita confere a seu portador uma qualidade que o enriquece e tanto mais o enriquece quanto mais aquele ser que o possui está capacitado.

Ainda sob o ponto de vista de Aristotélico, a qualidade afeta aquele ser no seu modo de ser e de agir, se faz acompanhar de um modo de ação. **Kant**, na sua análise sobre qualidade, afirma, corroborando **Aristóteles**, que a qualidade é uma classificação lógica da

qual derivam categorias específicas. Dela se supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ser de tal forma distinto, apresentando um saldo e agregando valor àquilo que a sustém (CURY, 2010, p.15).

Essa indicação definidora da qualidade, ainda que ela mesma se preste a muitas outras determinações, vai desvelar aspectos da qualidade ou da sua falta na educação escolar, fenômeno de interesse deste estudo. Essas reflexões iniciais servirão, pois, de ponto de partida para o estudo desse fenômeno de forma histórico-crítica nos períodos subsequentes em que se desenvolvem.

Considerando estes interesses, distintos e antagônicos, as primeiras informações sobre o surgimento da escola documentam que apenas tinham o direito de frequentá-la os filhos das classes sociais privilegiadas, tendo assim acontecido no Egito, na Grécia, em Roma e por todos os demais estados ocidentais na idade antiga (BITTAR, 2009, p.22).

A primeira experiência educativa direcionada para a formação do homem, em 2450 a.C., não se refere a instrução intelectual do escriba ou do sacerdote, mas sim à do futuro governante. Esta condição ficou registrada nos papiros do Antigo Egito, refletindo a divisão de classe na educação. Embora a profissão de escriba apresentasse uma perspectiva de ascensão social, de prestígio e autoridade, não pressupunha a aquisição de habilidades em uma escola, o falar bem era prerrogativa da ação política, dos governantes e quem soubesse escrever estaria melhor posicionado do que todos os outros, estaria salvo da fadiga, da enxada, dos padrões e superiores, condição esta atribuída a classe dominada que não tinha escola (GAARDER, 1991, p.21).

Estudos relatam, a partir de documentos datados de 1552-1069 a.C., que os escribas passaram a ter o direito a ter educação e passaram, também, a ter a função de ensinar os filhos do rei. Os dirigentes tinham na sua formação a preparação física, em vista da guerra, praticavam natação, tiro com arco, corrida, caça e pesca. Outra prática educativa oriunda do antigo Egito, e passada ao mundo ocidental, era a das punições corporais realizada contra o aluno indisciplinado. Andar a toa, cair na gandaia e vadiar pelas ruas também eram motivos recorrentes de castigos, geralmente praticados a classe dominada, enquanto que a destreza da mão na escrita, ou seja, o saber escrever, privilégio dos nobres, era sinal de maturidade intelectual.

Segundo Gaarder (1991, p.23), esses aspectos oriundos da educação egípcia são encontrados (as) também na Grécia antiga, embora com características próprias. Segundo os estudos de **Heródoto, de Platão e de Diodoro de Sicília**, os processos educativos se conformavam de acordo com a classe social, com princípios menos rígidos e com tendência para a democracia no que concerne a classe dominante. Gaarder ressalta que o modelo educativo para a classe dominante tinha como objetivo fundamental formar para as tarefas do poder. Em contrapartida, para a classe dominada e menos favorecida, a época os trabalhadores, não existia nenhuma escola, só o treinamento para o trabalho.

Nessa sociedade, a concepção de educação que vigorou durante séculos, formulada pelo poeta Homero e depois incorporada pelos filósofos Platão (427 a.C.-348 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), era a de que se tratava de um privilégio da classe dominante, tal como já foi dito:

[...] essa educação previa dois momentos educativos na vida das crianças e jovens das classes sociais dominantes: o fazer e o falar. O primeiro, diz respeito a preparação para guerra e o segundo para política, esses indivíduos desta classe deveriam ser guerreiros na juventude e políticos na velhice, essa prática era entendida como necessária para formar o homem omnilateral (completo), esses modelos de educação previam a formação intelectual e física porém poucos tinham este privilégio, inclusive dentro da própria classe dominante (BITTAR, 2009, p.21).

Bittar chama atenção ainda para o fato de que toda a educação deveria ter como objetivo o futuro exercício do poder político e que essa ideia, embora tenha sido preconizada há mais de cinco milênios, ainda é muito presente na associação que se faz hoje entre saber e poder.

Para Platão, a finalidade da educação era aquela que defendia Sócrates, a formação do homem moral. O meio para atingir esta educação é o Estado, que deveria se responsabilizar por toda educação, na medida em que esta represente a ideia de justiça, ou seja, que enfoque a formação do homem moral dentro do Estado justo (ROSA, 2011, p.36). Nesta conjuntura, Platão rejeitava a educação que se praticava na Grécia em sua época. Naquela época, cabia ao sofista transmitir conhecimentos técnicos sobre oratória aos jovens da elite para torná-los aptos a ocupar as funções públicas. Ao contrário dos sofistas, Platão defendia uma educação continuada em busca da virtude, da justiça e da verdade, princípios que se deviam seguir pela vida inteira.

Segundo Ferrari (2011, p.15), para Platão, a formação dos cidadãos começaria mesmo antes do nascimento. Até os 10 anos, a educação seria predominantemente física e constituída de brincadeiras e esportes. Em seguida, começaria a etapa da educação musical (abrangendo música e poesia) para se aprender harmonia e ritmo, saberes que criariam uma propensão a justiça e a igualdade, e, posteriormente, se daria forma e atratividade a conteúdos de matemática, história e ciência. Dando continuidade ao processo educativo, após os 16 anos a música se somaria aos exercícios físicos com o objetivo de equilibrar força muscular e aprimoramento físico. Aos 20 anos, os jovens seriam submetidos a um teste para saber que carreira deveriam abraçar. Os aprovados receberiam, então, mais dez anos de instrução e treinamento para o corpo, para a mente e para a formação do caráter visando, posteriormente, seguir a filosofia, cujos estudos levariam ao pensamento com clareza e a governar com justiça social e sabedoria. Aos 35 anos, terminaria a preparação dos reis-filósofos que, se bem-sucedidos, se tornariam governantes ou guardiões do Estado. Os reprovados seriam encaminhados para a carreira militar.

Nesta direção, a concepção de educação que vigorou durante séculos foi aquela que previa a formação intelectual e física, privilégio de poucos, formulada pelo poeta Homero e depois incorporada pelos filósofos Platão (427 a.C. -348 a.C.) e Aristóteles (384 a.c-322 a.C.), cujo objetivo central era o exercício futuro do poder político (BITTAR, 2009, p. 18).

Não sendo a escrita ainda utilizada como meio de aprendizagem, sendo reservada para outros fins, tais como registros de acontecimentos importantes e épicos como, por exemplo, as guerras, a forma de educação que predominou na Grécia Antiga foi a ginástica e a música. Esta condição torna comum entre os soberanos o não saber ler e escrever. Não sendo a escrita utilizada para fins escolares, a maneira de adquirir o conhecimento ocorria por meio da memorização e, para tanto, as cantilenas (cantigas repetitivas) tinham papel importante.

Nos séculos VIII e VII a.C., o aparecimento da polis constitui um acontecimento decisivo para uma nova forma de vida social e de todas as relações entre os homens.³ Nesta nova forma de vida, à escrita possibilita uma cultura comum e permite uma divulgação de

³ O que se caracterizava primeiramente pela extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder. O poder da palavra, a força da persuasão, supera a antiga forma ritual religiosa ou os “ditos” do rei de outras civilizações e passa a ser debate contraditório, a discussão, a argumentação, com exceção de Esparta, onde os lacedemônios preferirão exercitar-se nos combates mais do que nas controvérsias. A arte política, entre os gregos, era essencialmente o exercício da linguagem, uma segunda característica da polis era o cunho de plena publicidade dada as manifestações mais importantes da vida social (BITTAR, 2009, p. 18).

conhecimentos previamente reservados ou mesmo interditados. Tomada dos fenícios e modificada por uma transcrição mais precisa dos sons gregos, a escrita poderia também satisfazer a função de publicidade, pois ela própria se tornou, quase com o mesmo direito da língua falada, o bem comum de todos os cidadãos (VERNANT,1989, p.36).

Nesse processo, a escrita vai se constituindo como um saber não mais especializado e reservado apenas aos escribas, para depois ser transmitido aos filhos dos reis, mas como uma técnica de amplo uso, livremente difundida pelo público. Ao lado da recitação decorada de textos de Homero ou de Hesíodo, a escrita passa a constituir o elemento de base da Paidéia grega.⁴ O processo educativo nesse período era oral, uma vez que grande parte do povo era analfabeto. Através da poesia se transmitia a cultura e a compreensão de um ideal de homem, de educação geral, propiciando conhecimento que contribuiria na formação de indivíduos cultos e sábios.

Por volta do século V. a.C., segundo Manacorda (1997, p.32), a escola do alfabeto começou a ser praticada na Grécia antiga, atraindo para si a resistência por parte dos seus cidadãos conservadores. Para estes, introduzir a escrita na escola poderia levar os jovens a negligenciar a memória, sendo esse o temor de Platão (427 a.C. - 348 a.C.). A explicação para esta resistência prende-se com o fato de que, tradicionalmente, se fazia grande apelo a memória auditiva, por meio da qual os alunos aprendiam de cor, principalmente a *Ilíada* e *Odisseia*. Segundo Platão, a educação dos filhos da aristocracia não deveria conter qualquer aspecto prático no sentido de profissionalização, mas, tão somente, visar a sua própria formação cultural e intelectual.

Outro aspecto que chama a atenção nesse contexto, e que perpassa os séculos, é a desvalorização do mestre do bê-á-bá, o menos prestigiado. Os professores das primeiras letras, aqueles que exerciam a importante tarefa de alfabetizar, ainda não tinham seu trabalho devidamente reconhecido (BITTAR, 2009, p.20). Para Aristóteles, era vergonhoso ensinar por dinheiro e quem o fizesse para receber um salário era considerado indigno, vil e mercenário.

Foi na Grécia Antiga que surgiu a primeira ideia de escola de Estado, e quem a elaborou foi o filósofo Aristóteles, preocupado com o bem comum da polis (cidade-Estado). Para este filósofo, a finalidade do Estado era única, isto é, propiciar o bem comum, e com este

⁴ O termo Paidéia, exprime a ideia de pensamento do homem grego. O mundo latino e ocidental usam as expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação (JAEGER, 2001 s/p.).

entendimento, só uma educação igual para todos os cidadãos, a cargo do Estado e pública, seria capaz de atingir esse fim único. Em função deste ponto de vista, ele se posicionava contrário à educação privada, ou seja, aquela que a família tivesse que pagar. No final do século IV a.C., na maioria das cidades a educação era privada. Porém, Aristóteles mostra-se favorável a educação pública e de qualidade, pois entendia que a responsabilidade de educar deveria ser pública e não particular, onde cada um dava ao filho a educação que lhe agradasse. O filósofo assinala ainda as quatro disciplinas que deveriam ser consolidadas na escola: gramática, ginástica, música e desenho, excluindo da educação dos cidadãos toda a disciplina que objetive o exercício profissional, pois, no seu entendimento, o homem livre deveria visar a própria cultura (MANACORDA, 1997, p. 57).

O princípio da escola estatal foi, portanto, uma grande conquista do pensamento ocidental, relacionado às demandas dos filhos dos cidadãos da classe social proprietária de terras e de escravos, limite resultante da própria condição estrutural daquela sociedade (escravista). Embora, hegemônica e classista, esta concepção foi de enorme valor para a história da educação, uma vez que foi a partir dela que o princípio de escola mantida pelo Estado, com finalidade cívica (política), passou a fazer parte da preocupação de todos aqueles que se empenharam para que o direito à educação se estendesse a todos (MATOS, 2009, p. 13).

A partir do século V a.C. na Grécia, a educação das crianças e jovens seguia a seguinte trajetória: primeiro os pais, depois a nutriz (ama) e pedagogo, e, em seguida, a figura do gramático (que ensinava o bê-á-bá), o citarista (professor de música) e o pedotriba (professor de ginástica); enfim, aos cuidados da cidade, a aprendizagem de leis, isto é, dos deveres e direitos do cidadão.

A influência grega de uma educação não familiar, institucionalizada na escola, será, posteriormente, muito marcante em Roma e transmitida durante milênios a Europa medieval e moderna e, enfim, a nossa civilização, como premissa e componente indispensável a sua história. Manacorda (1997, p. 83) evidencia a vida nas escolas a época, ressaltando o método e o funcionamento:

[...] o método utilizado era o (mnemônico), a criança era tratada como um adulto, não existia um método específico para a sua aprendizagem e quando ela não correspondia as expectativas do mestre, era comum o castigo físico, conhecido como sadismo pedagógico. Também era comum as agressões de alunos contra

seus mestres, principalmente os de bê-á-bá, que eram de origem popular, escravos ou ex-escravos. Neste contexto, o pedagogo, cujo trabalho consistia em acompanhar a criança até o local de sua aprendizagem, também era a princípio um escravo.

Contudo, uma “verdadeira escola”, com um nível mais elevado de gramática e de retórica, surge somente em 169 a.C. A introdução desse novo nível de instrução encontrou obstáculos, pois não se tratava mais apenas de aprender as letras do alfabeto para fins práticos de um povo de cidadãos-soldados. A gramática, que inicialmente era apenas a arte de ler e escrever, evoluiu para um aprendizado de cultura geral (crítica aos textos, literatura) e não era utilizada em Roma, e muito menos ainda honrada, porque o povo romano era rude e belicoso e pouco se dedicava as disciplinas liberais, a retórica e a gramática.

Posteriormente, em 95 d.C., Quintiliano, responsável pela sistematização das disciplinas, propôs um programa de estudos que, após a aprendizagem inicial do alfabeto, tinha na escola de gramática uma escola de cultura geral, sendo uma condição para prosseguir com o curso de retórica, considerado por ele a mais importante. A escola de gramática formaria o homem culto, capaz de falar bem e entender os autores, e, para isso, seriam necessárias outras disciplinas fundamentais, tais como a música, a astronomia, a filosofia natural (ciências) e a eloquência, cujo estudo se completaria com um nível mais elevado, a escola de retórica (MARROU, 1971, p. 420).

No ano 391, no período de decadência do Império Romano, começou a se fortalecer o Cristianismo, que acabou se tornando religião oficial, substituindo as antigas religiões do mundo greco-romano e estabelecendo o princípio de uma divindade única, onipresente e onipotente. Nos primeiros séculos se estabeleceu o conflito entre as principais concepções de mundo, a judaico-cristã e a greco-romana, e esse conflito se estendeu a todas as formas de manifestação cultural, incluindo a educação, o que resultou na substituição da Paideia grega pela cristã por volta do século V. Esse foi um longo processo, marcado, inicialmente, pelo diálogo entre a tradição grega e a nova religião que incorporou elementos da Paideia antiga, mas pregou uma visão de educação anti-intelectual, uma vez que o curriculum passou a se basear na aprendizagem dos textos considerados sagrados para os cristãos (MARROU, 1971, p. 420).

1.1.2. Educação e qualidade da Educação: da Idade Média a Idade Moderna

A transição da Antiguidade para a Idade Média se deu com a implantação do sistema feudal de produção e com a consolidação do cristianismo como uma nova visão de mundo, centrada na ideia de um Deus único, onipotente e onipresente, que passou a determinar o traço fundamental da educação medieval: a formação do cristão. A educação perde o caráter político herdado dos gregos, e que visava à formação do cidadão, passando a ser ministrada pelos padres da igreja católica (COSTA, 2003, p. 99).

Eram os padres da igreja católica os poucos letrados em uma Europa quase toda analfabeta. Dessa forma, todo o conhecimento ficou sob controle da igreja, que determinava, por exemplo, o que podia e o que não podia ser lido. Na verdade, o empobrecimento cultural nessa época foi geral, atingindo também o Império Romano do oriente, onde, em 529, Justiniano fechou a gloriosa escola filosófica de Atenas, golpeando a já vacilante tradição clássica dos estudos liberais. Mas foi no Império do ocidente que a cultura clássica sofreu maior repúdio e esquecimento.

Segundo Manacorda (1997), muitos homens da igreja não conheciam as letras e o ingresso destes ao sacerdócio foi proibido. No sínodo romano, no ano de 499, observou-se que havia Bispos que não sabiam assinar o próprio nome. Nesse contexto, o ensino da gramática, que no passado, conforme já vimos, tinha com Quintiliano a finalidade de propiciar cultura geral ao educando, passou a ter caráter instrumental, ou seja, era necessário conhecer as letras exclusivamente para ler as sagradas escrituras.

A sociedade vivia um processo de transição do escravismo para o feudalismo, e a vida urbana declinava em favor das atividades no campo (produção feudal). A pedagogia cristã insistia em não considerar a educação como um direito apenas dos filhos da classe dominante, a visão da antiga tradição que excluía as classes populares da instrução, embora, na prática, poucos deles chegassem à escola. Eram muito poucas as cidades, e o empobrecimento cultural enorme. Assim, dois tipos de “escola” foram predominantes: 1) nos centros urbanos, as catedrais, onde se ensinava o alfabeto e nas quais as crianças de classes sociais populares, antes segregadas, passavam a compreender o alfabeto; 2) nos mosteiros (cenóbios), longe da vida urbana onde viviam reclusas as ordens religiosas e se praticava a formação para os próprios quadros da igreja, isto é, o seu objetivo era formar o cristão, frequentemente crianças de origem humilde, escravas (COSTA, 2003, p. 99).

Quanto ao método, à escola cristã herdou do costume hebraico a enfadonha e obsessiva didática da memorização e repetição oral, do aprender de cor, acrescido do ler em voz alta.⁵ Grande parte do ensino efetuava-se de forma catequética, isto é, em forma de diálogo entre mestre e discípulo (tudo em latim), sendo que as respostas deveriam ser exclusivamente aquelas esperadas pelos mestres, com pouca ou nenhuma atenção ao ensino da escrita. Para as transgressões e deficiências no estudo ou nos erros cometidos no canto das orações, o castigo era o de sempre: a correção não era realizada somente com palavras, mas também com castigos físicos.

No ano 1000, em plena Idade Média, considerada o período das “trevas”, com controvérsias, nasce à universidade. Foi numa Europa, cujo comércio e vida urbana começaram a se revigorar que a confluência entre mestres (doutores) e o clérigo vagante ou “goliardos” (estudantes que deixavam temporariamente os mosteiros) deu origem a universidade, uma das heranças culturais mais significativas da Idade Média. A princípio, as universidades eram simplesmente encontros entre as duas partes interessadas no conhecimento, uma corporação de estudantes e mestres funcionando no interior das catedrais, uma continuidade entre escolas episcopais (nas catedrais) e universidades, que nasceram sob o poder da Igreja Católica, era ela quem concedia, com exame prévio dos títulos de estudo, a autorização para ensinar (licença docente).

Os três primeiros campos de conhecimento que se constituem em faculdade na Idade Média foram às artes liberais, a medicina, e a jurisprudência, sendo, mais tarde, acrescentada a teologia, que representava a continuidade da instrução medieval. Além disso, tais faculdades decorriam da sistematização das ciências ou disciplinas, uma herança greco-romana cujo currículo era composto de aritmética, música, geometria e astronomia, matérias científicas que deveriam introduzir ao estudo da filosofia. O *trivium*, por sua vez, era composto de gramática, retórica e dialética, o conjunto dos dois currículos constituía o estudo de humanidade, e “as sagradas escrituras são colocadas no vértice dessa tradicional enciclopédia pagã”.

Além das universidades, outra modalidade de ensino surgiu na Idade Média a partir dos anos 1000, as corporações de ofício. Seu nascimento está relacionado aos novos modos de

⁵ Embora São Bento e Santo Agostinho (354-430 d.C.) e mais tarde, Isidoro de Servilha, recomendassem a leitura silenciosa como mais aceitável aos ouvidos.

produção onde a relação entre ciência e operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada. Para isso, era necessário um processo de formação no qual o simples observar e imitar deixam de ser suficientes. Dessa forma, tanto nos ofícios manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir dela pelo fato de não se realizar em um lugar destinado a adolescentes,⁶ mas no local de trabalho, através da convivência de adultos e adolescentes (MACEDO, 1999, p. 46).

Embora autores clássicos utilizem o termo “período das trevas” para caracterizar a Idade Média, existem autores que fazem uma releitura deste período, são autores que fazem parte da Escola dos Annales, que é uma corrente historiográfica francesa que defende, através dos seus estudos, que este período passou por profundas e grandes transformações e produções. Estes autores utilizaram novas abordagens, novos questionamentos, e, sobretudo, fizeram uso de diferentes fontes antes desprezadas pelos historiadores tradicionais, como a iconografia, a literatura e a música. São representantes desta corrente os medievalista Marc Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Georges Duby (BURKE, 1991, p.180).

No Século XIII, com a formação das cidades, ao lado das escolas paroquiais, cenobiais, universidades e corporações de ofício, foram surgindo os mestres livres, oriundos de uma sociedade que vai se diversificando com o surgimento de mercadores e artesãos. Os mestres livres são os protagonistas da nova escola dessa camada social, o terceiro estado (burguesia), e essas escolas eram livres nas grandes cidades, sendo que os pais remuneravam os mestres. Contudo, nas pequenas cidades eram administradas pelas comunas, e, tendo em consideração que o número limitado de alunos não permitia ao mestre viver com as cotas por eles pagas, a própria comuna lhes destinava um salário anual. Surge uma grande variedade de mestres, autônomos, com monitores, associados em cooperativas, capitalistas que assalariavam outros mestres, pagos por corporações e pelas comunas. Essa variedade reflete uma escola de uma sociedade mercantil que começa a ficar quase totalmente livre da igreja e

⁶ Os adolescentes confiados por seus pais a essas corporações - de sapateiros, joalheiros, padeiros, dentre outras - passavam a ser aprendizes e ficavam sob total tutela dos mestres, devendo-lhes obediência absoluta durante os longos anos de aprendizado do ofício. Surge assim um novo tipo de aprendizagem em que o trabalho e a ciência se encontram e que tende a se aproximar da escola, a sociedade deste período não valorizava as crianças nem o adolescente., a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil onde de criancinha pequena se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude (ARIÉS, 1980, p.41).

do império. Vende-se a ciência, o saber, renova-a e revoluciona os métodos de ensino (RICARDO, 2009, p. 66).

Nesta conjuntura as guildas, associações que agrupavam indivíduos com interesses comuns (negociantes, artesãos, mestres e artistas), chamaram para si a responsabilidade do controle de qualidade. Isto significava exigir que todos os praticantes de uma profissão deveriam se preocupar com o princípio da qualidade, inclusive os mestres da educação, visando assegurar que os resultados e produtos fossem ao encontro das necessidades dos usuários, e, quando isto não acontecia, ou seja, a preocupação com a qualidade não era colocada em prática, os membros que produziam produtos de qualidade inferior eram severamente punidos pelas guildas (FRANCO, 2001, p. 17).

Segundo Silva e Magalhães (2013, p.440), havia na China punição para o não cumprimento dos padrões de qualidade e prazos de validade. Tais padrões eram estipulados pelos senhores feudais e, em se tratando de produtos, deveriam conter o nome do trabalhador na própria peça. No comércio, eram recolhidos todos os materiais falsos ou não identificados e os produtos identificados mas fora das especificações eram devolvidos aos fabricantes, que recebiam as devidas punições.

À época, já se identifica também a preocupação com a qualidade de algumas cidades da China, que possuíam avenidas, alamedas, setores comerciais e residenciais, bem como áreas de recreação. Havia também rios, canais e sistemas de drenagem, vias de transporte de bens, suprimentos e alimentação. Para tanto, a qualidade do ensino já era tida em consideração, os arquitetos já usavam a escala de 1 para 100 nos projetos e maquetes, chegando ao estágio quantitativo (SILVA e MAGALHÃES, 2013, p. 440).

Ao fim do regime feudal, com a evolução das cidades e o surgimento do mercado, os comerciantes começam a vender seus produtos diretamente ao consumidor. Esta proximidade vai garantir ao comerciante conhecer as necessidades dos consumidores, bem como as críticas que são feitas aos produtos e aos serviços (atendimento), e isto leva a preocupação dos artesãos com o ciclo de produção e de comercialização e com o controle de qualidade (Op. cit. 2013, p. 440).

Contudo, poucos avanços ocorreram em relação a discussão acerca da qualidade da educação na Idade Média, apesar de tudo o que se verifica como exigência para garantir normas apropriadas de controle de qualidade no processo de produção de bens (produtos).

Embora rigorosas normas escritas exijam, à época, qualificação técnica da força de trabalho, sem dúvida que o treinamento era um requisito importante, conforme exigiam as Associações Romanas de Artesãos (DE LIBERA, 2001, p.54).

O século XV inicia o complexo processo da modernidade, em que velho e novo se confrontam, com todas as suas características. O Estado moderno vai constituir o domínio da natureza, a afirmação da burguesia, da economia de mercado capitalista e do individualismo, e, por conseguinte, a produção de novos conhecimentos e de uma nova ciência. O velho e novo se encontram nesse século, a dimensão antropocêntrica do humanismo ao lado do sentido de liberdade e de inovação; o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética; a atenção à natureza, ao macrocosmos, torna-se mais técnica, mais científica, sob o primado da observação e da dedução. “Também o indivíduo deve submeter-se a uma remodelação, através do ideal do ‘cortesão’ e das regras de “sociabilidade”, que estabelecem os princípios e as novas formas da socialização e de educação (CAMBI,1999, p. 244)

Segundo esse mesmo autor, transformações radicais são operadas nos séculos que percorrem a Idade Moderna, do século XV ao final do século XVII (1789), no campo político, religioso, ético, social e técnico, que configuram a pedagogia e a educação. No terreno político, o nascimento do Estado moderno, diga-se Estado absoluto, é determinante para a organização de uma educação na família, na escola, em associações, num processo de envolvimento e conformação do indivíduo. No terreno religioso, o século XVI caracteriza-se como uma laceração entre Reforma e Contra-Reforma e como um século de fermentações teológicas e pastorais, que ativa um modelo de sociedade cristã, mais evangélica de um lado e mais disciplinar de outro. A ética se vincula à natureza e a sociedade e se relaciona às escolhas dos indivíduos, subjetividades e visões de mundo. Mudam-se as técnicas educativas e escolares, com o intuito de atender a uma sociedade disciplinar que tende a reprimir, controlar e inserir o indivíduo em sistemas de controle cada vez mais pertencentes à ideologia e à burocracia do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico.

A este modelo de sociedade e de culturas novas, originadas das relações mercantis de produção, junta-se um movimento inovador, o Humanismo, movimento de cunho aristocrático, que dedica grande atenção aos problemas do homem e da sua educação. Esse movimento filosófico busca contato com os clássicos antigos e tem aversão à cultura medieval

e a sua forma de difusão da escola. Entre outros aspectos, os humanistas eram contra os castigos físicos e a realçavam a necessidade de se ter em conta a natureza da criança no seu duplo sentido: de considerar a sua tenra idade e de educá-lo de acordo com a sua própria índole. Defendiam a leitura direta dos textos, o amor pela poesia, uma vida comum entre mestre e discípulo, onde os estudos pudessem ser acompanhados de passeios, diversões, jogos e brincadeiras, e, além disso, uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais. Em síntese: o carácter aristocrático dessa corrente não exclui a procura de uma pedagogia mais humana, que afaste os castigos e o rigor tradicionais (MORE, 1979, p. 225).

No século XVI, já na transição para a consolidação do capitalismo, no contexto do humanismo, do renascimento, e crise do cristianismo, eclodirão movimentos reformistas que irão influenciar fortemente a educação. Duas propostas de educação se originaram dos movimentos religiosos. Uma conhecida como Reforma (ou protestante) e a outra Contrarreforma (da igreja católica). Ambas são consideradas as principais concepções de educação que irão vigorar nos séculos seguintes.

Nessa conjuntura, o movimento religioso que exerce maior influência sobre a escola é o Luteranismo. Martin Lutero (1483- 1546), depois de tentar uma reforma interna na igreja a qual pertencia como monge agostiniano, foi duramente combatido pelo papado e acabou rompendo com o catolicismo e criando, na Alemanha, a sua própria igreja. Para ele, entre outras práticas, cada cristão deveria ler e interpretar por si mesmo a bíblia, sem mediação do clero. Contudo, a maioria da população era analfabeta e, diante deste obstáculo, Lutero passa a defender que todas as crianças, meninos e meninas, frequentassem a escola para serem bem-educados e instruídos desde a infância, sendo obrigação dos pais enviá-los, pelo menos uma parte do dia, para aprender as letras (DEFREYN, 2004, p.32).

Nesse período, segundo Defreyn (2004), acontece a retomada do discurso da qualidade na educação iniciada por Aristóteles na idade antiga. Nesse processo, Lutero critica enfaticamente os governos porque gastavam em espingardas, estradas, caminhos e tantas outras coisas desse tipo para dar mais conforto as cidades, mas não investiam na qualidade da educação. Indagava por que os governos não investiam muito mais ou pelo menos o mesmo percentual em ações para a juventude pobre, por exemplo. Segundo ele, meninos e meninas

deveriam ser bem-educados e instruídos desde a infância para que todos pudessem ler e interpretar muito além das sagradas escrituras.

Invocando o exemplo do próprio Cristo, Lutero critica a escola da época e chama a atenção para o respeito ao trabalho manual produtivo sem desvalorizar o prestígio do trabalho intelectual. Ressaltava que Jesus trabalhou como carpinteiro, que Maria ordenhava vacas, areava as panelas e varria a casa e mencionava o exemplo de Pedro, que trabalhou como pescador e era orgulhoso de sua habilidade. Dessa forma, estabelece importante relação entre instrução e trabalho. Outro aspecto inovador de sua pedagogia era a insistência na obrigatoriedade dos pais enviarem seus filhos à escola, sem distinção entre meninos e meninas, revelando à época entendimento acerca da questão de gênero, ou seja, a não diferenciação de sexo na educação.

Segundo Lutero, para os pais cumprirem tal obrigação seria necessário aumentar a quantidade de escolas, visto que estas quase não existiam. A pregação de Lutero acabou forçando a autoridade imperial a assumir a necessidade de promover uma escola pública para a formação dos cidadãos. Em 1549, o imperador Carlos V decretou que as escolas não deveriam ser negligenciadas, pois se tal acontecesse e elas se corrompessem, inevitavelmente as igrejas e os Estados estariam em perigo, portanto, era preciso ter muito zelo em instituí-las.

Esse decreto antecipa as iniciativas dos soberanos iluminados do século XVIII, preconizando que as escolas fossem mantidas pelo Estado. Em 1501, em meio a profundos levantes sociais, um projeto de ginásio foi proposto para a cidade de Estrasburgo, enquanto na Suíça, Ulrich Zwinglio publicava seu livretinho para a instrução e a educação cristã de crianças (1523). Assim, as propostas de Lutero deram “impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho” (MANACORDA, 1997, p. 1967).

Desse modo, a Alemanha se adiantou na tarefa de instituir escolas para meninos e meninas, praticando a coeducação que, em muitos países, como o Brasil, só veio a ser implantada no século XX, nas colônias de origem alemã instaladas no sul do Brasil, observando o princípio de Lutero, segundo o qual, quando se funda um agrupamento humano, duas instituições devem ser imediatamente criadas: a igreja e a escola.

Tão logo os ventos da reforma começaram a agitar toda a Europa, instala-se a contrarreforma. O papado tratou de tomar providências mantendo os dogmas questionados

pelos reformistas e defendendo de forma intransigente a sua prerrogativa sobre a educação, que acabou envolvendo a condenação tanto das iniciativas alheias a extensão da instrução às classes populares como de toda inovação cultural.

Em 1545-1564, o Concílio de Trento - reunião de bispos e doutores em teologia - decide sobre questões de doutrina e de disciplina eclesiásticas e fixa a orientação educativa da igreja católica como resposta ao movimento reformador. Em suas deliberações, esse Concílio insistiu sobre os livros e a escola. Além disso, instituiu os seminários destinados a educar religiosamente e a instruir nas disciplinas eclesiásticas as novas levas de sacerdotes. No programa de estudos dos jovens, as sagradas escrituras eram a principal aprendizagem. À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem sucedido de novas escolas para a formação do clero e para leigos foi o das escolas dos jesuítas, líderes na luta da igreja católica contra o protestantismo (COSTA, 2010, p.99).

No fim do século XVI, mais precisamente em 1599, foi aprovado o plano de estudos da companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, que regulamentou todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, a metodologia e os programas de ensino, a disciplina e até o modo de castigar, conforme previa a regra nº40: “Ao prefeito [de estudos], deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam a aceitar os castigos físicos” (COMPANHIA DE JESUS, 1957, p. 27).

Segundo Bittar (2009), estas estratégias foram minuciosamente previstas nesse plano para serem aplicadas em todas as escolas da companhia de Jesus, inclusive no Brasil, onde os mestres Jesuítas já estavam estalados desde 1540 para tentar alfabetizar e catequizar os índios adultos. Como esta finalidade não foi satisfatória, passaram a dirigir a sua ação educativa para as crianças, chamadas de curumins.

Para Barbosa (2007), enquanto os movimentos reformadores impulsionaram a criação das escolas mantidas pelo Estado, a igreja Católica, com a Companhia de Jesus, atuou para manter as escolas e a educação sob seu controle. O caminho do futuro na história da educação não foi trilhado, portanto, pela Igreja Católica, o caminho a ser percorrido resulta na construção das escolas públicas estatais.

Nos séculos XVI e XVII, a educação ocidental acompanha os traços culturais e da base econômica da época, caracterizada pela substituição do modo de produção feudal pelo

modo de produção capitalista em consolidação nos países da Europa, circunscrito pelo mercantilismo. No âmbito desse processo, a educação começou a ganhar impulso para se expandir e adquirir novo aspecto, as classes divididas por idades e a proposta de meninos e meninas frequentarem a escola foram conquistas dessa época e, no final do século XVI, foi criado o modelo de classe-agrupamento, que é utilizado até aos dias atuais (COMÊNIO, 1966, p.141).

O pensamento educacional dessa época foi marcado por essas duas influências distintas: 1) as escolas católicas que seguiram o *Ratio Studiorum*, isto é, o método pedagógico dos jesuítas; 2) as escolas dos países reformados, que adotaram princípios das diversas religiões originadas das ideias de Lutero, a Didática Magna (1657) de Comenius.

O *Ratio Studiorum*, aprovado em 1599 pela companhia de Jesus, previa regras absolutamente compatíveis com o pensamento escolástico, baseando-se principalmente em Tomás de Aquino e prescrevendo normas padronizadas de conduta em suas escolas, onde quer que elas se localizem, desde o horário das aulas, a conduta dos professores e dos alunos, a forma de arguir, a aplicação das sabinas, até as questões de caráter mais filosófico, como a concepção de mundo que deveria perpassar o ato pedagógico. Tudo isto estava rigorosamente previsto nesse manual, escrito em linguagem objetiva e clara (MIRANDA, 2009, p. 27).

Seguindo a tendência reformista, o maior nome foi Jan Amos Comenius (1592-1670), em cuja obra se sintetiza o velho e o novo da pedagogia. A reelaboração de toda a enciclopédia do saber e a sua sistemática adequação as capacidades infantis são o grande tema da pedagogia de Comenius. Expressando uma concepção de educação como instrumento de reforma de toda a condição humana, propõe uma escola para a vida toda, que, dividida em graus, ensinasse tudo a todos totalmente. Seu projeto, inicialmente livresco, foi se enriquecendo de temas práticos, a experimentação concreta das coisas, inclusive com a sugestão para se frequentar os estaleiros navais e até os lugares de comércio e de câmbio, visando não só pensar e falar, mas também agir e negociar (GASPARIN, 1994, p.83).

No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que, desde o humanismo, começaram a ser experimentadas, especialmente a elaboração de um manual ilustrado, a fim de que, junto com as palavras, chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos as imagens das coisas.

No final da Idade Moderna, conforme salienta Nrodowski (2001, 78), os inúmeros escritos de Comenius revelam uma preocupação com a qualidade na educação, desde a didática das línguas e das ciências até a organização das escolas, e um plano ambicioso, partindo da reforma escolar. Sobre este último aspecto, Comenius postulou o princípio segundo o qual uma profunda reforma de todas as coisas deveria prever uma reforma escolar, sem considerar esta reforma seria verdadeira perda de tempo querer reformar as demais coisas. São os problemas no campo educacional, com origem nas transformações estruturais, que influenciam esta reforma.

Comenius valorizou a pesquisa e todas as metodologias chamadas, na contemporaneidade, de ativas. Suas ideias filiam-se diretamente à pedagogia do século XVIII e também às educacionais do final do século XIX, e, no século XX, nos países norte americano e europeu, inclusive no Brasil (MANACORDA, 1997, p. 125)

Cury (2010, p.15), referindo-se a importância de considerar a qualidade na educação nesse contexto, chama atenção para o pensamento marxista em relação a uma lei da dialética, a passagem da quantidade para a qualidade, através da qual as mudanças em um ser, especialmente na sua quantidade ou na sua forma, podem produzir um salto de qualidade que supera o anterior, distinguindo-o mediante um diferenciador, a qualidade.

Para Engels, conforme Cury (2010, p.15), a lei da dialética se constituía, sobretudo, na conversão da quantidade em qualidade. Nessa visão, o conceito de qualidade na modernidade supõe certa quantidade capaz de ser mensurada e na qual reside um modo de ser distinto, que pode ser enriquecido ao ponto de sua realidade apresentar um salto significativo em termos de agregação de valor àquilo que a sustém. E essa realidade qualificada pode ser conhecida pelo sujeito, que pode então agir sobre ela e modificá-la.

Essa indicação definidora da qualidade, ainda que ela mesma se preste a muitas outras determinações, pode ser útil no desvendamento de muitos aspectos da educação escolar que, ainda na contemporaneidade, são motivo de preocupação. Essas reflexões iniciadas no final da modernidade servirão para fundamentar a discussão da qualidade na educação na sociedade contemporânea.

1.1.3. Educação e qualidade da Educação na contemporaneidade

Aliado ao reformismo político, cultural, e, sobretudo, as bases que sustentam a era das luzes, do Iluminismo, da razão humana, do século XVIII, se constitui como um divisor entre o mundo moderno e o contemporâneo. As ideias contra o teocentrismo medieval e a valorização das ideias iluministas que colocam o homem no centro do universo e postulam que tudo que existe foi concebido e desenvolvido para a satisfação humana, é uma das marcas do século XVIII, o século das luzes, do poder da razão humana para interpretar e reorganizar o mundo.

O racionalismo e a revolução científica acentuam essa tendência, de modo que, no Século das Luzes, o homem já é confiante, artífice do futuro e não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, passa a querer conhecê-la para dominá-la, é, portanto, uma natureza dessacralizada, desvinculada de religião, que aparece em todos os campos de discussão do século XVI. No contexto do iluminismo, não fazia mais sentido atrelar educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente de privilégios de classe).

Para Aranha (2006, p.67), esses pressupostos sugerem a defesa de algumas ideias, nem sempre colocadas em práticas, como aquelas da educação ao encargo do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico; ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim; educação popular; orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico.

Segundo Cambi (1999, p. 26), no século XVIII, a educação é colocada no centro da vida social e tem a função de homologar classes e grupos sociais, recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, construir em cada homem a consciência de cidadão e emancipá-lo intelectualmente, liberando-o de preconceitos, tradições acríticas, fé impostas e crenças irracionais. A educação emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado e reivindica para o homem a formação de si próprio em seu processo de autonomia e de liberdade.

Para Trindade e Menezes (2009, p.127), é no século XVIII que se constrói o “mito da educação”, como sendo ela capaz de renovar a sociedade. Desse modo, a educação é o meio mais próprio e eficaz de dotar a sociedade de comportamentos homogêneos e funcionais para

o seu próprio desenvolvimento. Nesse contexto, se impõe o direito à instrução ao povo, sobretudo, na França, como forma de libertar das condições de atraso e de marginalidade psicológica e cognitiva e o recolocar como elemento produtivo no âmbito da sociedade. Segundo Cambi (1999, p.331), a demanda por reformas educacionais porá em destaque o papel a ser exercido pelo poder político de organizador e controlador de um sistema escolar orgânico, racionalizando-o num conjunto de ordens e graus, distintos e interligados ao mesmo tempo. Esta conjuntura leva a reiterada exigência da qualidade na educação pela sociedade como busca imediata para reconstrução da identidade da escola.

Na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, no contexto da revolução industrial, se afirmam novos métodos de ensino promovidos por particulares, para atender às demandas de uma nova classe que vinha se desenvolvendo com o desenvolvimento industrial: a classe operária. Dois métodos de ensino são propostos: o mútuo e o intuitivo. O método mútuo de ensino, criado por *Andrew Bell* (1753 a 1832) e *Joseph Lancaster* (1778 a 1832) surge na Inglaterra no final do século XVIII no âmbito de constituição do Estado Moderno, visando a integração política e social das classes populares. Posteriormente, foi adotado na França e em outros países europeus, chegando à América Latina na primeira metade do século XIX (TRINDADE E MENEZES, 2009, p.128).

O método mútuo era caracterizado como rígido, disciplinar, cuja dinâmica pedagógica tinha como objetivo a construção de um homem militar, disciplinado e socialmente obediente. Para tanto, o mestre dava ordens através de sinetas, apitos ou bastões e fiscalizava o controle dos movimentos dos alunos como a entrada, a saída e a mudança de exercícios. Não se admitiam conversas, pois se acreditava que era impossível falar e aprender ao mesmo tempo. O aluno falante deveria ser punido com severidade, com castigos físicos e morais. A organização, a ordem e a disciplina em sala de aula eram mantidas por meio de um sistema de prêmios (incentivos) e punições.

O método supunha regras predeterminadas, rigorosas, em que os alunos deveriam estar sentados em bancos dispostos num salão amplo sob a supervisão de um mestre. O ensino era mecânico, valorizando somente a memorização. Acreditava-se que utilizando uma metodologia oral e repetitiva, se inibia a preguiça e a ociosidade. As aulas duravam cinco horas diárias e a avaliação se constituía de uma prova oral coletiva com seis alunos de cada

vez, onde se avaliava o domínio dos saberes, por série. Em oito meses, os alunos deveriam estar aptos a ler, escrever e realizar as quatro operações (ROSA, 2001, p. 80).

Por ter estas características, o método logo despertou o interesse das elites da época, uma vez que se identificavam com um ideal pedagógico disciplinar e dinâmico. Segundo Manacorda (1997, p. 258), este método dá a resposta aos conservadores em relação ao medo que tinham de que a instrução pudesse perturbar o Estado, uma vez que o método mútuo poderia instruir até 1000 alunos com um só mestre, em vez de instruir apenas 50 alunos nas classes tradicionais, de ensino individual. Para o Estado, o método, além de ser vantajoso e econômico, facilitava a divulgação da instrução, algo que era, naquele momento histórico, um problema alarmante.

A partir desse método foi possível difundir a instrução pelo mundo, direcionada para as classes inferiores, ou ambicionar que estas classes recebessem, pelo menos, os princípios de uma instrução elementar. Aplicou-se o método no ensino elementar masculino, estendeu-se para o feminino, para a educação de adultos e para as escolas de nível superior. Segundo Souza (1998, p.22), a universalização deste modelo de ensino se deu de forma rápida, acompanhando os processos de transformação social e cultural que atingiram todo ocidente nos séculos XIX e XX. Para Luzuriaga (1983), a difusão do método do ensino mútuo pelo mundo pode ser atribuída, principalmente, à necessidade de estender a educação a todas as classes sociais, e se fundamenta nos propósitos iluministas.

No Brasil, segundo Faria Filho (2000), as primeiras propagandas do método de ensino mútuo datam da segunda década do século XIX, cujas discussões tiveram lugar após a Proclamação da Independência em 1822. O interesse na implantação desse método se deu em função da facilidade e precisão do mesmo em desenvolver o espírito da criança e prepará-la para a aquisição de novas e transcendentais ideias. Entretanto, conforme Freire (1989, p.71), só depois que o ensino mútuo já havia sido abolido na Inglaterra é que foi implantado no Brasil, com a missão específica de organizar a educação, principalmente em decorrência da falta de formação de docentes para o magistério primário.

Assim, em 1827, a lei de 15 de novembro, cria as escolas primárias que vão adotar o método de ensino mútuo. Com a implantação oficial desse método no Brasil, todo o debate pedagógico centra-se em torno do mesmo. Por ordem ministerial, cada província deveria enviar um soldado para aprender o método e aplicá-lo nas escolas de primeiras letras da

província do império. Por muito tempo, os professores foram recrutados nos quadros militares, até o Decreto de 1837, que instituiu a incompatibilidade entre a função militar e de professor público (MOACYR, 1936, p.71).

As discussões, segundo Faria (2000, p.142), sobre a implantação do método mútuo se processaram até final do século XIX. Embora as vantagens do método fossem destacadas por membros da Assembléia Constituinte, os obstáculos em relação à implantação do método - a falta de prédios escolares adequados, de material necessário, ausência de livros e materiais escolares - bem como, a ausência de instituições que pudessem formar professores para tal fim e o descontentamento dos mestres pela falta de proteção dos poderes públicos e pela falta de recompensa salarial, eram obstáculos que estavam sempre em pauta. Além disso, o “Relatório de 1883” sobre o funcionamento das escolas denunciava que o método de ensino público Lancasteriano não apresentava bons resultados e recomendava ao governo não criar mais escolas enquanto os obstáculos não fossem solucionados e o método aperfeiçoado (TRINDADE E MENEZES, 2009, p. 129).

Os obstáculos levaram à formação de muitas críticas ao método na Europa, no Brasil e em toda América. Segundo Bastos (2005), as críticas centravam-se na incompetência dos monitores; no sistema empírico e prático, baseado em procedimentos mecânicos, desprovidos de valor educativo; na inculcação de fórmulas e receitas; na transmissão de conhecimentos superficiais que não levavam os alunos à reflexão e não desenvolviam a inteligência. Dessa forma, o aluno tornou-se a grande vítima da mecânica do ensino mútuo, sendo considerado como estando preso a um verdadeiro sistema militar, que o levava a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente.

A partir de 1870, com base na divulgação e apropriação das ideias e experiências do educador Jean-Henri Pestalozzi, a vertente da discussão sobre os métodos na forma de organizar a classe sofre uma definitiva inflexão no meio educacional brasileiro. Segundo Faria Filho (2000, p.38), o curso da discussão muda para as relações pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os debates passaram a se articular em torno do chamado Método Intuitivo.

O Método Intuitivo surge no final do XVIII na Alemanha, como resultado dos estudos de Pestalozzi e Froebel publicados nos livros didáticos e nos compêndios de pedagogia. Na

primeira metade do século XIX, o método passou a ser adotado pelas escolas europeias, americanas e brasileiras. Segundo Valdemarim (1998, p.69) o método intuitivo, também chamado lições de coisas, “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, na compreensão de que a aquisição do conhecimento decorria dos sentidos e da observação” considerados primordiais na aprendizagem humana. De acordo com este autor, o novo método pode ser sintetizado em dois termos:

Observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar significa em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas similares aquelas da vida adulta (VALDEMARIM, 1998, p. 69).

Dessa forma, o método intuitivo direcionou o desenvolvimento da criança do ponto de vista mental, moral e físico, e se generalizou como o mais adequado à instrução das classes populares, capaz de reverter a precariedade do ensino no que se refere à leitura e à escrita, ao cálculo, à priorização da memória no processo de aprendizagem, à valorização da repetição em detrimento da compreensão, entre outros aspectos.

O debate em torno do método intuitivo ganhou expressão como parte do movimento de difusão da escolarização das classes populares, num momento em que encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz se constituía numa das maiores preocupações daqueles que estavam envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino. Esse método, segundo Silva e Machado (2014, p.82) representou, juntamente com a formação dos professores, o núcleo central das reformas que estavam servindo de base para a organização do ensino popular em toda a Europa, assim como nas Américas. Para estas autoras, em maior ou menor proporção, os princípios do método estavam sendo introduzido nos sistemas de ensino, abrangendo os jardins de infância, as escolas primárias e os cursos de formação de professores, o que levou a sua identificação como o método do ensino popular.

Contudo, a compreensão em torno do método intuitivo não foi homogênea, inclusive nos países que o preconizaram. As polêmicas se ampliaram devido à disseminação das lições de coisas, principalmente a partir dos estudos de Pestalozzi como autor da teoria psicológica que serviu de fundamento para as modernas doutrinas educacionais. Conforme ressalta Silva e

Machado (2014, p.33), a aplicação mal feita dos princípios defendidos por Pestalozzi originou inúmeras distorções acerca das lições de coisas, dentre elas a de que estimulariam uma aprendizagem sem esforços, adquirida por meio da simples observação das coisas ou por conversas agradáveis. Gerou, também, uma produção literária composta de manuais de lições, dentre os quais muitos primavam somente pela descrição dos objetos, ferindo os princípios do método (BUISSON, 1897). A pura descrição dos objetos e a mera observação não garantiam o aprendizado, era necessário, sobretudo, apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível.

Outra polêmica gerada no interior do debate sobre o método intuitivo, no plano mundial, foi em torno das lições de coisas. Seriam elas um processo aplicado a todas as matérias como um método de ensino ou uma disciplina específica do currículo? Buisson (1897) esclarece que elas poderiam ser desenvolvidas sob as duas formas, no entanto critica a segunda, apontando a esterilidade que a prática das lições de coisas, como um exercício à parte, poderia produzir. Enfatiza a necessidade de que essas lições estivessem inseridas em todo o programa, seguindo a forma como os americanos empregavam as suas *object lessons* (SILVA E MACHADO, 2014, p.36).

A partir de 1870, no Brasil, tal polêmica também esteve presente nas discussões educacionais que ocorreram inseridas no calor das questões políticas que marcaram o fim do império e nas propostas de difusão da escolarização primária às classes populares. Na capital do império, tal discurso esteve vinculado, sobretudo, às iniciativas governamentais, tanto na legislação como nos fóruns educacionais que ocorreram nas décadas finais do século XIX. O tema foi colocado em discussão em reformas, pareceres, conferências e exposições pedagógicas, entre outros fóruns.

Segundo Gadotti (2013, p.1), no século XX, a temática da qualidade continua a ser discutida e, na área da educação, tão atual quanto no século XIX. No final desse século, Rui Barbosa, em seu relatório sobre a educação Brasileira e referindo-se à relação quantidade-qualidade, afirmou que, com a celeridade que caminhava a educação brasileira, de milésimos por ano, em menos de 799 anos, o país não chegaria à situação de alguns países, onde toda a população de idade escolar recebe a instrução primária, resultado do escasso investimento em educação, principalmente na perspectiva de uma educação de qualidade.

A discussão sobre a qualidade, ou melhor, a falta de qualidade da educação é retomada a partir dos estudos de Almeida (1989). Em uma obra publicada originalmente em francês em 1889 sob o título História da instrução pública no Brasil, Almeida trata de dois grandes problemas que afetavam a qualidade das escolas públicas e, por conseguinte, a educação. O primeiro refere-se à ausência dos segmentos mais ricos da população no interior das escolas públicas. Isto significa afirmar que as crianças das classes abastadas não frequentavam a escola pública porque seus pais tinham preconceito de cor ou porque temiam pela moralidade de seus filhos. Para estes, os pais das classes menos favorecidas enviavam seus filhos para a escola para se verem longe deles por algumas horas. Nesse sentido, em contato com as crianças da mesma classe, numa escola particular, aprenderiam bem mais e mais depressa do que aqueles que frequentavam a escola pública (ALMEIDA, 1989, p.90; CARREIRA E PINTO, 2007, p. 18).

O segundo problema refere-se à inexistência de cursos de formação de professores, o que induzia a criação de escolas apenas no papel. Para Almeida, os professores não tinham qualificação, eram mal remunerados e não encontravam na opinião pública a valorização e a consideração que deveriam ter, muito mais, até, do que outras profissões. Nesse contexto, o institutor (a) tem um papel fundamental, pois substitui, em certa medida, o pai e a mãe que, inaptos para cumprir completamente seu dever social com a educação dos filhos, nomeiam pessoas hábeis para cumprir este papel, ou, não podendo pagar por isso, transferem a tarefa para o Estado.

Assim sendo, Almeida ressalta:

Seria, pois, justo, equitativo, que estas pessoas fossem não só bem remuneradas, mas também, e sobretudo, altamente consideradas. (...). É preciso que o governo, quando se trata de instrução primária, intervenha e retire sempre - mesmo com muito pesar - um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-lo aos institutores (ALMEIDA, 1989, p.65).

Este autor salienta ainda que estes dois problemas refletem a falta de qualidade das escolas e da educação pública brasileira e que continuam presentes porque ainda não foram solucionados.

A partir de 1930, os discursos políticos e da educação produzidos no Brasil passam a ter uma estreita relação com as inovações pedagógicas e com o ideário liberal republicano de

transformação social pela via da educação, com as ideias da Escola Nova. Nesse período acontece, de certo modo, um avanço no padrão de ensino oferecido no Brasil, em especial nas escolas de nível secundário (que se iniciava na atual 5ª série do ensino fundamental) e nos municípios maiores. Situa-se entre as décadas de 1930 e 1940, quando há certa melhoria nos padrões de financiamento em decorrência da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a educação e, de certa forma, pode-se falar em qualidade da educação (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 19).

1.1.4. Contexto sócio histórico de construção do conceito de qualidade da educação: da perspectiva empresarial a educacional.

O percurso percorrido até aqui pelo debate mostrou que o conceito de qualidade e de qualidade da educação é histórico, socialmente construído e, portanto, reflete em cada conjuntura um significado, existente na sociedade. Nesse passeio, verifica-se que na pré-história a discussão sobre este fenômeno é centrada nos processos de sobrevivência do ser humano quando este se depara com a necessidade de consumo básico.

Na antiguidade, Aristóteles trata desse fenômeno dando ênfase a primeira ideia de escola de Estado, preocupado com o bem comum das polis (cidade-Estado). Para esse filósofo, a educação deveria ser pública e de qualidade, estar a cargo do Estado e ser igual para todos os cidadãos. Na Idade Média, o foco vai remeter o conceito de qualidade a educação profissional que vai ao encontro das necessidades da sociedade de consumo mercantilista emergente.

Na modernidade, a importância de considerar a qualidade na educação fundamenta-se, inicialmente, no pensamento de Comenius, que revela uma preocupação com a qualidade na educação, desde a didática das línguas e das ciências até a organização das escolas, com o plano ambicioso de uma profunda reforma de todas as escolas. Corroborando as ideias de Comenius, os marxistas, a partir da dialética, chamam a atenção para a passagem da quantidade para a qualidade, através da qual as mudanças em um ser, especialmente na sua quantidade ou na sua forma, podem produzir um salto de qualidade que supera o anterior, distinguindo-o mediante um diferenciador, a qualidade.

Na Idade Contemporânea, mais especificamente a partir da década de 1940, o conceito de qualidade, segundo Herédia (1997, p. 98), passa a ser amplamente discutido e difundido, sobretudo na perspectiva da Qualidade Total, em nível mundial. Através das empresas japonesas, este conceito passa a ser incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão, para designar a busca de um padrão desejado para os produtos e serviços prestados à época. Na perspectiva de Edwards Deming, ideólogo norte-americano, conforme ressalta Herédia:

O conceito de qualidade total é uma filosofia de administração dos negócios das empresas visando o atendimento pleno das necessidades de um cliente. Nesses termos, seu objetivo compreende a ampliação não apenas de todos os escalões de uma organização, mas, também, da organização estendida, ou seja, seus fornecedores, distribuidores e demais parceiros de negócios (HERÉDIA, 1997, p. 98).

A concepção prevalente dessa filosofia é que Qualidade Total é uma ferramenta gerencial na condução dos negócios de uma empresa que deve ser aplicada a todas as áreas e níveis, devendo sempre começar do topo, com o comprometimento total da alta administração (HARGRAVES; et.al., 2007, p. 6). Segundo Chiavenato (2003, p.153), o significado de qualidade total compreende o conceito de qualidade para todos os níveis organizacionais, desde o pessoal do escritório e do chão de fábrica até a alta cúpula, em um envolvimento total. Nestes termos o gerenciamento da Qualidade Total é um conceito de controle que atribui as pessoas, e não somente aos gerentes e dirigentes, a responsabilidade de padrões de qualidade.

Assim sendo, a Qualidade Total está baseada no empoderamento das pessoas, o que proporciona aos funcionários autoridade para tomar decisões que, normalmente, eram responsabilidade dos gerentes. Assim, os funcionários podem resolver questões sem terem que consultar seus gerentes a todo momento, poupando tempo e agilizando a resolução de problemas, beneficiando, sobretudo, tanto as empresas quanto os clientes, que têm suas necessidades atendidas em pouco tempo. Nessa direção, a empresa economiza tempo, dinheiro, recursos materiais, agiliza o processo de produção de bens (produtos) e de serviços e proporciona a satisfação dos seus clientes (MAXIMIANO, 1995, p.76).

Segundo Aildefonso (2006, p.8), com o término da Segunda Guerra Mundial, principalmente no final da década de 1950, o recrudescimento da Guerra Fria entre Oriente e Ocidente fez com que a questão “qualidade” ganhasse uma importância vital, uma vez que os

problemas da falta da qualidade eram causados, em 80% dos casos, por falhas gerenciais e não por falhas técnicas. As empresas sempre se preocuparam com a qualidade no “chão de fábrica”, esquecendo-se de que os grandes problemas surgiam das falhas de comunicação entre os diversos órgãos da empresa e entre os diversos níveis hierárquicos.

A garantia da qualidade assegura ao cliente que o fornecedor tem a capacidade de atender a todos os requisitos técnicos e organizacionais exigidos nas normas e nos contratos de fornecimento, baseado na aplicação conjunta da teoria da Administração da Qualidade e dos princípios do Controle Total da Qualidade. Para tanto, para se conseguir a verdadeira garantia de qualidade de um produto, o controle deve começar pelo seu projeto, estender-se à sua entrega e terminar quando o usuário demonstrar satisfação com o uso do produto.

Em síntese, provê ao fornecedor a confiança de que sua empresa poderá atender a todos os requisitos do contrato e das normas aplicáveis. A garantia da qualidade está ligada, portanto, a uma transação comercial entre duas partes. É uma exigência do cliente e, sendo uma medida imposta, sofre restrições quanto ao grau de envolvimento do fornecedor e de seus funcionários.

Assim, os órgãos de compra do governo dos Estados Unidos e demais países da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) passaram a exigir dos seus fornecedores a implementação de Programas de Garantia da Qualidade, minimizando dessa forma os problemas evidenciados pela falta da qualidade. A Garantia da Qualidade vai assegurar ao cliente que o fornecedor tem a capacidade de atender a todos os requisitos técnicos e organizacionais exigidos nas normas e nos contratos de fornecimento.

Na década de 1960, o conceito de Qualidade Total foi amplamente difundido em nível mundial, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão empresarial. Segundo Alves (2012, p.2), este conceito passa a ser utilizado não apenas no contexto das organizações privadas, sendo apreendido também pelos mais diversos setores da sociedade, inclusive por parte dos educadores, tanto de escolas públicas como particulares. Este novo paradigma trouxe dentro do seu arcabouço teórico novos padrões de produção, de consumo, de conhecimento, formas culturais e práticas políticas que, progressivamente, foram sendo transportadas para o campo da educação e mostra-se hoje como um discurso oficial para as políticas públicas.

Para Gentili e Silva (2015, p. 98), o conceito de qualidade foi, inicialmente, tão somente centrado em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado a educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação e nível salarial dos professores. Este enfoque vai atender a perspectiva de medir a qualidade total dos serviços públicos, supondo que mais custos ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade na educação, perspectiva que se fundamenta na concepção de administração escolar multilateral dos organismos internacionais.

Posteriormente, o foco da atenção do conceito de qualidade empresarial se desloca dos recursos para a eficácia do processo, significando conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Pouco tempo depois, a americana *National for Excellence in Education* lança o grito de socorro pela palavra de ordem, isto é, melhoria da qualidade na educação. Segundo Cubberley, citado por Gentili e Silva (2015, p. 99), a escola deveria servir a comunidade, identificando esta com a empresa. Neste sentido, os alunos deveriam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, da mesma forma que estas produziam seus produtos de acordo com os desejos dos consumidores. Nesse conjunto, o processo de trabalho dos professores deveria ser organizado e normalizado da mesma forma dos trabalhadores na indústria. A escola deveria ser avaliada de acordo com a proporção de alunos nela matriculados, os dias de frequência no ano e o tempo necessário, por aluno, para realizar um trabalho, inclusive estimar o custo de cada lição por matéria, para suprimir as menos rentáveis.

A retórica da qualidade se impõe rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e, mais dramaticamente, em um número nada desprezível daqueles que sofreram e continuam sofrendo as consequências do êxito da implantação e implementação destas práticas conservadoras, fundadas na lógica econômica do capital, os professores, os pais e os alunos.

Neste sentido, a retórica conservadora da qualidade no campo educativo segue uma dinâmica de duplo processo de transposição. A primeira dimensão deste processo remete ao problema do deslocamento da democratização da educação, ao da qualidade. A segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo

produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos (GENTILI ; SILVA, 2015, p. 116-117).

Nessa perspectiva, os discursos constituem dimensões anunciativas de um tipo específico de ideologia somente compreensível no contexto da realidade material que a determina. O discurso da qualidade remete diretamente ao plano das práticas materiais nas quais este discurso tem sido lido e entendido. Em outras palavras: a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pela qualidade da educação é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido que hegemoniza o cenário latino-americano contemporâneo (Op. cit. 2015, p. 118).

Para Zitkoski (1997, p. 84), o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da eficiência e excelência do ensino, é a razão instrumental, como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamento das capacidades crítica e criativa do ser humano, indo ao encontro da lógica da nova ordem do sistema capitalista - o neoliberalismo.

Na década de 1970, o debate é marcado pela dualidade qualidade versus quantidade. Num período em que boa parte das redes públicas latino-americanas alcançava percentuais muito pequenos de usuários, o enfoque da quantidade defende a democratização do acesso, a expansão das oportunidades de educação na rede pública para os menos favorecidos. Segundo Carreira (2007, p.20), o enfoque da qualidade era identificado como proposta elitista, qualidade para poucos. Em função do alto nível de repetência nas escolas públicas, nos anos 1980 ganha espaço a discussão acesso versus permanência, relacionando-se qualidade e eficiência ao sistema de indicadores de repetência e rendimento escolar.

Nesse contexto, a expansão horizontal, e ao mesmo tempo vertical, dos sistemas educacionais reflete as características de desigualdade da sociedade. A mesma educação não chega a todos igualmente, e, também, nem sempre a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos (CAMPOS, 2013, p.25).

Surgem no Brasil, a partir deste contexto, os sinais mais claros da influência neoliberal na educação, o processo de privatização da educação brasileira, cujo mercado deveria substituir o papel do Estado como provedor da educação pública. Esta proposta devolve ao indivíduo, segundo os neoliberais, o poder de decisão econômica e social e garantiria a

eficácia das instituições públicas desgastadas pela ineficiência da gerência do Estado, incentivando a privatização dos setores públicos, reduzindo os gastos com as políticas públicas, sobretudo, o incentivo a livre competição do mercado.

No final da década de 80 foi aprovada a nova Constituição Federal (1988) que representou um marco em termos de democracia na vida dos brasileiros, uma vez que trata da garantia de direitos, nomeadamente a saúde, a moradia, a educação, a alimentação entre outros. Na seção 1 no seu artigo 205, que trata da educação, afirma que esta deve ser concebida como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] e no artigo IV, que trata da garantia do direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, complementando a ação da família.

Porém, contrariando essa perspectiva, assim como os demais países da América Latina e muitos de outros continentes, o Brasil adota as políticas de ajuste econômico que impõem restrições as políticas sociais, em conformidade com as predeterminações do Neoliberalismo. Nessa condição, a qualidade da educação se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas, sobretudo, por agências multilaterais - Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização das Nações Unidas - ONU e outras, num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização das políticas públicas incluindo as de educação (BAUMAN, 2000, p.65).

Nesse período, a qualidade é concebida como mera busca de eficiência, a preocupação do Estado era promover o melhor desempenho da educação com redução dos gastos, poucos recursos, muitas metas. Na ocasião do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso essa preocupação se tornou hegemônica, o lema: “O Brasil não gasta pouco em educação, mas gasta mal”, ficou conhecido. Segundo Soares (2002, p. 23), esse lema, oriundo da área empresarial, entrou no campo educacional e, assim, as técnicas empresariais e a qualidade total foram adotadas efetivamente nas redes de ensino públicas do país.

Na década de 1990, começa a produção na área acadêmica de um discurso que critica a transposição da lógica de mercado para área educacional. Para os teóricos, essa lógica estimula a competição entre escolas; a remuneração de professores e professoras por

resultados; as famílias são concebidas como “consumidoras” ou “clientes”. O produto agora é o principal resultado (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo versus retorno econômico, tendo como referência os postulados da teoria do capital humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção, os direitos sociais conquistados na Constituição perdem a força (SOARES, 2002, p.25).

Neste contexto, segundo Campos (2013, p.25), observa-se um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para ênfase na qualidade da Educação com foco na quantidade, e, acompanhando esta lógica, é visível a crescente presença de crianças, adolescentes e jovens das camadas mais pobres nas escolas públicas. É inegável que nesse período houve uma significativa expansão de matrículas em todos os países do mundo, inclusive no Brasil, principalmente nos ensinos primários e secundários, mas, também, de crianças em idade pré-escolar.

Essa expansão vai refletir as desigualdades sociais, uma vez que a qualidade da educação que chega para uns não é a mesma para todos e, também, o caráter da educação oferecida não atende as demandas e necessidades dos diversos grupos sociais e culturais. Para Casassus (2002, p. 50), com as reformas educativas da década de 1990 “ao substituir o discurso e as políticas de igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade” dissociou-se a questão da qualidade de uma política de igualdade.

Para Campos (2013, p.25), as reformas educativas trouxeram consigo a implantação dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação dos resultados de aprendizagem medidos por testes aplicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, disponibilizando uma grande quantidade de dados e incentivos de comparações entre escolas, cidades, regiões e países. A qualidade da educação passou a ser definida principalmente por estes indicadores, os quais afirmaram, com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública, as diferenças sociais entre os alunos: estudantes de escolas privadas obtêm, geralmente, melhores resultados do que aqueles matriculados em escolas públicas; quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm os piores resultados.

Nesses termos, as reformas educacionais, ao incidirem sobre realidades bastante diversas, sobre grupos sociais com diferentes condições de vida e diferentes possibilidades de exercício de poder, sobre sociedades profundamente divididas nos planos, econômico, social, político e cultural, não produziram resultados que levassem a uma maior democratização do acesso ao conhecimento e a uma melhor resposta da escola às necessidades dos segmentos da população.

Em meio a essas contradições, mais especificamente, ao descompasso entre as metas das reformas, as prioridades econômicas do governo e a disponibilidade de recursos públicos, fez com que o tema da qualidade ganhasse centralidade baseada na concepção e no modelo de eficiência gerencial – fundamentada na lógica do mercado transposta para área educacional, onde os cálculos dos gastos com a educação são feitos com base no custo versus retorno econômico, tendo como referência os postulados da teoria do capital humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial (SOARES, 2002, p.25).

As consequências geradas por este modelo levaram à promoção de níveis e de modalidades de ensino e acesso ao conhecimento diferenciado, gerando desigualdades entre alunos de origens sociais díspares. Além disso, condicionou a terceirização e a privatização dos serviços educacionais, bem como a focalização dos recursos da educação para as classes pobres e miseráveis em lugar da universalização garantida pela Constituição e a descentralização dos serviços educativos, sem a garantia de recursos materiais, humanos e, muitas vezes, sem condições políticas de controle social.

Segundo Campos (2013, p.26), é, todavia, importante reconhecer que as reformas, com todas suas limitações e contradições, tiveram o mérito de ajudar a incluir a educação na agenda política e dar visibilidade social as contradições antes restritas ao campo específico de atuação dos educadores. Isto porque a massa de dados gerada pelos sistemas de avaliação centralizados possibilitou a realização de estudos que puseram a nu as desigualdades do acesso ao conhecimento por parte de alunos com diferentes origens sociais, evidenciando processos de discriminação e de esforços de desigualdades que persistem na escola até os dias atuais, agora aparentemente abertos a todos.

No final da década de 1990, mais especificamente, no último ano, brota a Campanha Nacional pelo Direito a Educação impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil, no contexto preparatório do processo para a Cúpula Mundial de Educação,

realizada em Dacar, no Senegal, em 2000. Segundo Carreira e Pinto (2007, p. 73), a articulação surge com o desafio de somar diferentes forças políticas pela efetivação dos direitos educacionais garantidos por lei, que determina que todo cidadão e toda cidadã tenham acesso a uma educação pública de qualidade. Nessa direção, a Campanha visa disseminar amplamente o conceito de educação enquanto direito social, focalizando a qualidade, o financiamento e a gestão democrática da educação, assim como a valorização de seus profissionais (CAMPOS, 2006, p. 13).

Em 1990, realizou-se em Jomtien - Tailândia - a Conferência Mundial de Educação para Todos, que definiu um amplo conjunto de desafios a serem enfrentados de modos diversos pelos sistemas educacionais ao redor do mundo.

Como consequência dessa conferência, em 2000, 164 países, inclusive o Brasil, se reuniram em Dakar-Senegal na chamada global à ação Cúpula Mundial de Educação para avaliar as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação e propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Nessa reunião, foram acordados seis objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários tendo em vista prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos por meio da educação para todos, gratuita e com a garantia da qualidade. Tais objetivos estão relacionadas ao cuidado e à Educação Infantil; ao Ensino Fundamental universal; ao desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos; à alfabetização de adultos; à paridade e à igualdade de gênero; e à qualidade da educação (BRASIL, 2014, p. 7-9):

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- e) eliminar disparidades de gênero na Educação Primária e Secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade;

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida.

Ao assumir tais objetivos, o Brasil passou a integrar o conjunto de países empenhados na conquista das metas de Educação Para Todos com a garantia de ser gratuita de qualidade. A proposta, conforme encaminhamentos do Compromisso de Dakar, é que haja engajamento efetivo do Brasil, no sentido de propor mudanças importantes no perfil das políticas públicas desenvolvidas no país.

Os resultados destas mudanças foram apresentados por cada país no Fórum Mundial de Educação (World Education Forum – WEF 2015),⁷ entre os dias 19 e 22 de maio, em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO, com a participação de mais de 130 Ministros de Educação e mais de 1.500 participantes, entre organizações de sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores, ativistas e *experts*.

Nesses termos, o Fórum acordou a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar.

Reconhecendo que estão longe de alcançar a educação para todos, a nova agenda, através da Declaração de Incheon, afirma a importância da educação como principal impulsionador do desenvolvimento e reforça o compromisso de “garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade e de promover oportunidades de educação e aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Na perspectiva de efetivar uma educação de qualidade para todos, a Declaração de Incheon (2015, p. 2) compromete-se com a garantia da promoção de uma educação de qualidade, com a melhoria dos resultados de aprendizagem, com o reforço de insumos e de processos, com a avaliação dos resultados de aprendizagem e com a garantia dos mecanismos de mensuração do progresso. Ademais, garante que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente,

⁷ Segundo Fórum Mundial de Educação 2015 (Declaração de Incheon, 2015, p.1).

motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz.

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global (FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO II

2. A Educação Infantil como meio de consumo coletivo: avanços e retrocessos na perspectiva da qualidade

2.1. Meios de Consumo Coletivo: fundamentos conceituais

Desde a segunda metade do século XX, o fenômeno *consumo coletivo* tem despertado o interesse de muitos estudiosos (Castells e Godard, 1974; Lojkin, 1979; Preteceille, 1986; Jaramillo, 1986; Veras, 2000; Roma, 2005; Saraiva, 2009/2015; Dowbor, 2016, entre outros) que têm concentrado atenção principalmente na análise da intervenção do Estado na produção e distribuição dos equipamentos e serviços de consumo coletivo.

Compreender este fenômeno implica entender que a organização do espaço urbano, as infraestruturas, os equipamentos, os produtos e os serviços determinam as condições e a qualidade de vida da população, que se dá por meio do consumo tanto no plano individual quanto coletivo, no contexto urbano e/ou rural, de caráter privado ou público.

Segundo Saraiva (2015, p. 35), o consumo individual dirige-se a uma necessidade particular de um indivíduo, dependente do salário auferido (um objeto ou um produto perfeitamente individualizado ou aqueles bens e serviços comprados individualmente - alimentos, roupas, móveis, atendimento médico, serviços de beleza, dentre outros). O consumo coletivo diz respeito aos serviços coletivos, que se constituem como valores de uso coletivo, indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social, bem como à reprodução da força de trabalho e à produção do capital que só podem ser consumidos de forma coletiva em função de suas características.

A necessidade dos serviços caracterizados como meios de consumo coletivo surge em decorrência da industrialização e das transformações urbanas, passando a constituir requisitos para a eficácia da estruturação do processo de produção capitalista, que, na sua constituição, demandou o transporte e as comunicações intraurbanas - rodovias, telecomunicações, sistema elétrico, hidráulico, de controle de dejetos - a regulação do tráfego, o controle da contaminação e a segurança pública. Para que as aglomerações urbanas cumprissem efetivamente o papel de potencializar a acumulação capitalista, foram necessários outros serviços de uso coletivo adicionais para a sobrevivência cotidiana, tais como água potável; creches, escolas e universidades; hospitais e centros de saúde; áreas de recreação, esportes e

cultura, como parques, centros culturais, teatros, hotéis, dentre outros caracterizados como sendo de consumo coletivo (SARAIVA, 2015, p.33).

Lojkine (1997, p.146), corroborando Jaramillo (1986), afirma que a crescente demanda pelos *meios de consumo coletivo* é que vai caracterizar duplamente a cidade capitalista, na medida em que aqueles vão atender as novas demandas e criar novas necessidades sociais, manifestadas pelo modo de aglomeração específica do conjunto dos meios de reprodução do capital e da força de trabalho. Com efeito, o processo de industrialização e a acumulação capitalista gerou uma grande expansão deste consumo, ao qual não se chegaria de outra maneira.

Roma (2005, p. 28) destaca os meios de consumo coletivo como imprescindíveis para a vida na cidade, sobretudo dos segmentos menos favorecidos, que dependem dos equipamentos e serviços públicos para satisfazer as suas necessidades.

Corroborando Roma, Dowbor (2016, p. 83) é enfático em afirmar que o consumo coletivo é essencial para as populações. Para ele, o consumo coletivo consiste em políticas sociais como saúde, educação, água, saneamento, transporte coletivo, segurança pública, cultura e afins, fundamentais para o bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos, grupos e família. O autor destaca ainda que o consumo coletivo tem a vantagem de gerar o sentimento de segurança vital, por ser imprescindível para a vida das crianças, dos jovens e também para os adultos e idosos. Além disso, não gera agressão ao meio ambiente, pelo contrário, favorece a sustentabilidade tanto na dimensão ambiental quanto na dimensão social.

Nessa perspectiva, não se deve confundir os meios de consumo coletivo, nem com os meios de produção que compõem os diferentes ciclos do capital produtivo (consumo produtivo), nem com os que compõem o processo de reprodução da força de trabalho (consumo individual). Como condições necessárias ao processo de produção do capital e da força de trabalho, os meios de consumo coletivo se inserem entre as fases do processo, como auxiliares necessários do ponto de vista social, mas totalmente improdutivo do ponto de vista econômico (SARAIVA, 2016, p.160).

Considerando esta característica, Lojkine (1979, p. 58), estabelecendo um paralelismo entre a função dos meios de consumo coletivo e a dos meios de consumo individual, identifica ainda que as despesas com esses meios de consumo são simplesmente gastos de renda e não adiantamento de capital e, por isso, podem ser definidas como falsas despesas de produção.

Para Saraiva (2015, p. 49), do ponto de vista da medida capitalista de rentabilidade, efetivamente, as despesas com consumo coletivo são despesas sem retorno, na medida em que não criam valor, mas ao contrário, efetivam despesas. Ademais, enquanto os meios de circulação social (bancos, créditos, bolsa de valores etc.) compensam sua improdutividade pela necessidade de intervirem no nível da reprodução do capital produtivo, os meios de consumo coletivo, na medida em que só intervêm no nível da reprodução da força de trabalho, são classificados como supérfluos do ponto de vista da reprodução do capital.

Para Jaramillo (1986, p.19), a expressão, meios de consumo coletivo traduz uma série de valores de uso coletivo, e, entre os mais importantes, destacam-se os serviços públicos – sistema viário, os equipamentos e serviços de saúde, de educação e de habitação, que, devido a algumas de suas características, são difíceis de serem providos pelo capital individual, sendo, porém, indispensáveis à reprodução da força de trabalho e acumulação do capitalista.

Para melhor compreensão dos meios de consumo coletivo, Lojkin (1997, p. 35) distingue os critérios que os especificam e, ao mesmo tempo, explica os obstáculos que se interpõem à ação do capital individual para produção desses meios de consumo:

a) o valor de uso dos meios de consumo coletivo - dirige-se não a uma necessidade particular de um indivíduo, mas a uma necessidade que só pode ser satisfeita coletivamente, como por exemplo: a assistência hospitalar; o ensino escolar, a creche e os transportes coletivos, todos eles são valores de uso coletivo;

b) a natureza dos meios de consumo coletivo - especificamente a difícil divisibilidade do consumo coletivo que, com frequência, obstaculiza sua circulação mercantil. Quando Marx (1984) analisa o processo de troca dos meios de subsistência (alimentar-se, vestir-se), evidencia que um produto (alimento, roupa) para ser trocado por seu valor, como mercadoria, deve de fato poder ser destacado e diferenciado dos outros produtos, a fim de se apresentar no mercado, na esfera da circulação, como um objeto perfeitamente individualizado, no qual se encontra um quantum de trabalho abstrato que determinará seu valor. Porém, no caso dos meios de consumo coletivo, particularmente, de caráter público, seu uso é complexo, difuso, dificilmente mensurável em termos de necessidade particular individualizada. Daí as infundáveis discussões acerca do custo real das despesas realizadas com educação, saúde e transportes, e sua utilidade no âmbito de um regime econômico capitalista.

c) a duração dos meios de consumo coletivo - é mais um critério que se interpõe à ação do capital. O período de rotação do capital empregado na provisão de meios de consumo coletivo pode ser tão prolongado que supere o horizonte de previsão de qualquer investidor. O efeito da lentidão de sua renovação provoca uma diminuição da rotatividade do capital e, por conseguinte, uma rentabilidade muito fraca. As creches, as escolas e universidades, os hospitais e centros de saúde, as áreas de recreação, esportes e cultura permanecem em uso por muitas dezenas de anos, constituindo-se assim equipamentos coletivos de baixa rotatividade capitalista (SARAIVA, 2015, p.51).

Os meios de consumo coletivo têm, enfim, a característica de não possuir valores de uso que, durante o seu processo de produção, sejam convertidos em produtos materiais individualizados, separados das atividades que o produziram. Marx (1984) explica que no processo de produção dos meios de subsistência, isto é, de produtos materiais, individualizados (alimentos, roupas, sapatos, material escolar dentre outros), o valor de uso se cristaliza no próprio objeto material. No processo de produção dos meios de consumo coletivo, especialmente públicos, os valores de uso, ou seja, os serviços são atividades imateriais, intermediárias entre os equipamentos materiais (objetos-suporte) e o consumo do serviço propriamente dito. Há, portanto, uma dissociação entre o valor de uso imaterial dos meios de consumo coletivo e os objetos suportes (edifícios de escolas, hospitais, creches e outros equipamentos) das atividades caracterizadas como prestação de serviços (SARAIVA, 2016, p. 160).

Do ponto de vista capitalista, duas condições principais justificam essa contradição. A primeira consiste no fato de que os meios de consumo coletivos só intervêm indiretamente no nível da reprodução da força de trabalho, embora a reprodução socializada desta força seja um fator cada vez mais decisivo da elevação da produtividade do trabalho. A segunda condição diz respeito à natureza das despesas de consumo. Assim, para o capital, são despesas sem retorno que não permitem nem a redução do tempo de produção (despesas de produção ou falsas despesas de produção) nem a redução do tempo de circulação do capital. Nesse sentido, para o capital, as despesas de consumo coletivo são consideradas supérfluas e devem ser comprimidas ao máximo. Além disso, seu valor de uso específico (coletivo, indivisível, imóvel, durável...) onera o processo de produção do ponto de vista dos agentes que as produzem (LOJKINE, 1997, p.25).

Para Saraiva (2016, p. 160), essa dissociação efetuada pelo capitalismo entre, de um lado, as condições diretamente necessárias à produção e à reprodução do capital, e, de outro, aquelas diretamente relacionadas à reprodução social tem implicações imediatas na efetivação dos programas de proteção social, bem como na provisão dos equipamentos e serviços coletivos como saúde, educação, transporte, segurança pública e habitação, dentre outros.

Na análise de Dowbou (2016, p. 84), na provisão do consumo, o coletivo de caráter público é o que mais atrasa fruto da desigualdade e da privatização das políticas sociais centradas nas elites. Tal atraso se deve, principalmente, ao interesse dos grupos econômicos interessados na privatização desse tipo de serviço – a saúde, hoje, constitui uma imensa indústria, em particular na dimensão curativa (hospitais, clínicas médicas, medicamentos) – o que aprofunda as desigualdades pela hierarquização da distribuição e do acesso aos meios de consumo coletivo. A ideologia de fazer crescer o bolo antes de distribuí-lo e com ataque ao setor público como mau gestor e aos impostos em geral, cristaliza-se na falta de acesso aos meios de consumo coletivo públicos, essenciais para uma imensa parcela da população.

Nesse cenário, a configuração do acesso aos bens comuns de uso comunitário, aos serviços de consumo coletivo - saúde, educação, transporte, segurança e outras políticas sociais - para que as pessoas vivam com mínimos de conforto, constitui a base do que poderíamos considerar nível elementar de qualidade de vida. Não haverá equilíbrio político nem paz social enquanto tais serviços não estiverem disponíveis para todos igualmente, pois são essenciais para a reprodução social e a vida (DOWBOU, 2016, P. 84).

Entretanto, nas sociedades capitalistas, uma das contradições que adquire mais relevância é a relacionada a provisão pelo Estado dos meios de consumo coletivo. Evidenciam-se dificuldades cada vez maiores para satisfazer essas necessidades, embora alguns desses consumos constituam as condições de sobrevivência da população dos setores populares, verdadeiras formas de vida (SARAIVA, 2016, p.161).

É perceptível, particularmente no âmbito urbano, que as contradições relacionadas a provisão do consumo coletivo têm se manifestado com especial nitidez no âmbito urbano. Contudo, apesar de sempre presentes, em particular nas manifestações dos movimentos sociais por consumo coletivo, os esforços para conceitualizar essas contradições ainda não têm uma longa tradição. Segundo Saraiva (2016, p.161), subsistem vazios teóricos consideráveis, especialmente em relação aos elementos que determinam e que se interpõem à

provisão, por parte do Estado, dos meios de consumo coletivo. No caso dos equipamentos e serviços de atendimento à criança (unidades de educação infantil: creches e pré-escolas), embora indispensáveis à reprodução da força de trabalho e à produção e reprodução capitalista, se mostram cada vez mais difíceis de serem providos pelo Estado. O próximo capítulo tratará dessa questão mais especificamente.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO III

3.1. O difícil caminho de provisão dos equipamentos e serviços de consumo coletivos de atendimento à criança.

No que se refere aos equipamentos e serviços de consumo coletivo de atendimento à criança, pesquisas realizadas no Brasil por muitos estudiosos (Kuhmann, 1990; Civilete 1991; Vieira 1997; Zandoval 1996; Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006; Campos, 2013; Saraiva; 2015, entre outros), têm evidenciado dificuldades e contradições, não apenas em relação ao não atendimento da demanda, mas também no que concerne à qualidade dos produtos e dos serviços prestados por estes equipamentos.

Para estes teóricos, os serviços são escassos em quantidade e qualidade e o funcionamento se ressentem igualmente de recursos e equipamentos suficientes para atendimento da demanda. As condições de funcionamento dessas instituições revelam as precárias condições dos prédios e equipamentos coletivos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

Enquanto isto, vários fatores contribuem para o aumento da demanda destes serviços, especialmente, entre outros, o ingresso da população feminina economicamente ativa do país no mercado de trabalho. A participação da mulher no mercado de trabalho traz consigo, novas necessidades e demandas, entre outras com quem deixar seus filhos enquanto trabalham. No entanto, no momento em que este tipo de consumo tem sido cada vez mais reivindicado pelas populações urbanas, para Saraiva (2015, p.35-36), satisfazer esta necessidade nos grandes centros urbanos se torna cada vez mais difícil, devido à carência de respostas, especialmente para as famílias chefiadas por mulheres, para a população de baixa renda e para a população migrante que não pode contar com o apoio de outros familiares no cuidado e educação dos filhos.

Alguns estudos (Kuhmann, 1990; Vieira 1997; Zandoval 1996; Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006; Campos, 2013; Saraiva; 2015) mostram que até a década de 80 do século passado, a difusão da ideologia da creche como compensadora de carências biopsicossociais e culturais, a insuficiência de recursos financeiros e a ausência de uma legislação educacional

levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem no campo assistencial, fora dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, Silveira (1997, p.38) sublinha que a falta de investimentos técnicos e financeiros por parte do Estado conduziram as instituições públicas de atendimento a criança, especialmente as creches, a uma situação de significativa deterioração. A falta de critérios básicos relativos à infraestrutura física e material, a escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, acarretava grandes prejuízos à qualidade do atendimento à criança (MEC, 1993, p.8).

Nessa conjuntura, a expansão quantitativa desse tipo de serviço, a partir das reivindicações do movimento de luta por creche na década de 1970, foi significativa. As creches e pré-escolas se expandiram de forma expressiva, mas, contudo, para assistir populações pobres, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres (VIEIRA, 1987).

Observa-se o surgimento de uma rede de creches de origem comunitária e filantrópica, que têm em comum o baixo padrão de qualidade, caracterizado pelo baixo nível de escolaridade e de qualificação do pessoal que nelas trabalha, pelos espaços físicos inadequados aos cuidados e educação da criança, pelas condições precárias do contexto urbano onde se localizavam - vilas, favelas, áreas da periferia mal servidas de água e esgoto - e pelas precárias possibilidades de existir ambiente educativo, estimulante e criativo para aprendizagem, brincadeiras e cuidados com a criança (SILVEIRA, 1997, p.38; SARAIVA, 1999, p.24).

Em Pernambuco, local onde este estudo foi realizado, o atendimento em creches registrou, à época, uma forte expansão. Contudo, as creches e pré-escolas cresceram a expensas de uma modalidade de financiamento de serviços em nível de convênios entre poder público e entidades sociais, desenvolvida pelas áreas de assistência dos governos, nas diferentes instâncias, federal, estadual e municipal (SILVA, 1993; CARVALHO, 1990; SARAIVA, 1999, p.28). Programas de cunho dito “emergencial” ou “alternativo”, para responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente.

A pressão unificada dos vários setores da sociedade junto à Assembléia Constituinte resultou na aprovação das principais proposições à Carta Constitucional de 1988. No conjunto da luta, os movimentos sociais organizados por mulheres da periferia de grandes centros

urbanos, tal como, entre outros, do Recife, foram muito importantes na ação orientada para creches e pré-escolas. Essas instituições são defendidas como um direito do trabalhador, devendo atender o direito de todas as mulheres independente de condição social.

Para Campos, Fullgraff e Wiggers (2006, p.90), a preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões, mostrando que era necessário basear o atendimento da criança nas creches e pré-escolas no respeito, em primeiro lugar, aos seus direitos. Nessa perspectiva, importava mostrar aos legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para as creches e pré-escolas. Foi, principalmente, no âmbito da atuação de grupos ligados às universidades e dos profissionais da educação que se formularam as discussões e os princípios que seriam acolhidos pela nova constituição e outros documentos legais que fazem referência a qualidade da educação infantil.

Assim, uma nova realidade no campo de atendimento à criança de 0 a 6 anos é apresentada com a Constituição de 1988. Entre os mais importantes artigos encontra-se aquele que determina o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas; o direito de trabalhadores, homens e mulheres, a creches e pré-escolas, a assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os 6 anos de idade; o dever do Estado para com a educação da criança pequena (BRASIL, 1990).

Em 1990, o direito da criança a educação é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando a ideia de prioridade absoluta defendida na constituição.

Nestes termos, a creche e a pré-escola se impõem como um bem necessário aos cuidados e a educação da criança, e, nessa condição, como um dever do Estado (Artigo 227 da Constituição Federal), fazendo valer, portanto, o direito da criança a educação, configurando-se como apropriação de bens de consumo coletivo enquanto direito, como elemento inerente à cidadania, um direito inalienável (SARAIVA, 2015, p.47).

Contudo, apesar da garantia destes direitos, um estudo realizado por Barreto (1991) evidenciou, à época, as precárias condições em termos de infraestrutura física e material das instituições de atendimento a criança no país. Além disso, chamou a atenção para o perfil dos profissionais, salientando que a maioria não tinha formação adequada para o trabalho com crianças, não possuía o ensino médio e era considerado leigo. Somando-se a isto, recebiam remuneração muito baixa e se encontravam em situação de pobreza. O percentual de leigos

atingia os 18.9% no que concerne aos professores de pré-escola do País e, em alguns estados, superava um terço do corpo docente (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

Tendo em consideração o baixo padrão de qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas, o Ministério da Saúde publicou em 1989 um manual apresentando normas e padrões destinados a disciplinar a construção, instalação e funcionamento de creches e pré-escolas em todo o território nacional visando à melhoria do funcionamento e do padrão de qualidade destas instituições. Entretanto, de acordo com estudos realizados por Silveira (1987, p. 23), as normas contidas neste manual não foram observadas e o seu cumprimento careceu da fiscalização dos órgãos competentes à época (SILVEIRA, 1987, p.23).

Esta realidade levou vários estudiosos e profissionais que atuam na área a elaborar estudos, promover discussões e propostas com foco na educação infantil na perspectiva da qualidade. Segundo Campos, Fullgraff e Wiggers (2006, p.87), a preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições. Estes estudos revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e falta de formação das educadoras, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias usuárias das creches e pré-escolas.

Estudos como os de Rosenberg (1992) e Scarr e Eisenberg (1993) apontam que a capacitação específica do profissional das creches e pré-escolas era uma das variáveis que maior impacto causaria na qualidade do atendimento prestado à criança por estas instituições. A formação do professor, bem como as condições de infraestrutura física e material destas instituições, são reconhecidamente fatores importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação infantil. O atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas exige que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar e, nessa perspectiva, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior.

Como desdobramento dessas discussões, em 1994 o MEC publica o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, no qual se discute a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escolas como condição básica para a melhoria da qualidade da educação Infantil. Considerando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a seis anos, e em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento,

o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce, para que assim possa promover padrões de qualidade adequados aos cuidados e educação da criança (BRASIL, 1994, p. 13).

Em 1995, o Ministério da Educação definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional nas creches e pré-escolas como seu principal objetivo, considerando as discussões que vinham sendo realizadas em torno da elaboração da LDB e das demandas de educação dos estados e dos municípios reivindicadas através dos movimentos sociais. Para atingir este objetivo definiu quatro linhas de ação: a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas; c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem a sua responsabilidade com a Educação Infantil; d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2003, p.9).

Em 1996, é aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Segundo Souza e Silva (1997, p. 23), através desta lei a criança de 0 a 6 anos recebe, efetivamente, adequado tratamento no campo educacional, plasmado num instrumento jurídico. Neste documento, a Educação Infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 6 anos, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas, cumprindo duas funções básicas complementares e indissociáveis, cuidar e educar complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2004).

De acordo com esta nova lei, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos como um todo e não de forma distinta. O trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquire reconhecimento e ganha uma dimensão mais ampla no sistema educacional, com o intuito de atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária para que estas possam construir e exercer a cidadania como crianças.

Com a Nova LDB, a creche e a pré-escola são incluídas no sistema educativo, representando isso um grande avanço na superação do caráter assistencial que fundamentava a existência destas instituições. Para se entender melhor este processo vale a pena lembrar que em 1942 a creche, em particular, figurava na CLT - Art. 389 parágrafo 1º - apenas como

atribuição de empregadores que tivessem nas suas empresas pelo menos 30 mulheres, com mais de 16 anos de idade, como local para as empregadas guardarem seus filhos durante o período da amamentação.

Somando-se a isto, a Lei 4.024/61, que trata da primeira sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não fazia qualquer menção sobre a creche. A Lei n.º 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, dedicou à educação infantil apenas um parágrafo, atribuindo ao Estado o papel de “velar” para que os sistemas de ensino oferecessem atendimento em jardins de infância ou similares.

Em 2000, 164 países, inclusive o Brasil, se reuniram em Dakar-Senegal na chamada global à ação Cúpula Mundial de educação para avaliar as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação e propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Nessa reunião, foram acordados seis objetivos a serem seguidos por todos os países signatários tendo em vista prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos por meio da educação para todos, gratuita e com a garantia da qualidade.

Desses objetivos, dois objetivos estão relacionados diretamente ao cuidado e à Educação Infantil e à qualidade da educação:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015 (BRASIL, 2014, p. 7-9).

Em meio a estes avanços, estudos realizados por Saraiva (1999) sobre o perfil de 150 profissionais (de oito categorias) de 10 creches e pré-escolas públicas da cidade e da Região Metropolitana do Recife, responsáveis pelos cuidados com a educação, a higiene, a nutrição e a saúde da criança, com o objetivo de oferecer subsídios à melhoria da qualidade do trabalho que realizam, evidenciou, entre outros aspectos, a insuficiência dos conhecimentos, teórico-metodológicos para o exercício da função de cuidados e educação da criança. Os resultados apresentados mostram que metade dos trabalhadores não ultrapassou as quatro séries iniciais

do 1º grau. O salário, via de regra, era o mínimo, classificando-os na condição de pobreza. No que se refere à experiência e capacitação profissional, 70% nunca desenvolveu qualquer tipo de trabalho extradomiciliar com crianças e 78% dos entrevistados mencionaram não ter realizado qualquer tipo de capacitação para o trabalho com crianças.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) é aprovado e prevê uma série de itens que devem ser atendidos pelos sistemas educacionais, inclusive pelas creches e pré-escolas, para garantir padrões mínimos de qualidade para educação infantil. O entendimento é assegurar espaço físico, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento e sanitários, ambientes interno e externo adequados para o desenvolvimento de atividades, mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados as características da criança.

Para o PNE, a tendência da Educação Infantil é continuar conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isto, em parte, determina a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda têm na política de expansão da educação infantil. No entanto, isto não significa pensar a educação para pobre, é necessário evitar uma educação pobre para crianças pobres, certificar que não haja redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso, ou seja, é fundamental investir na qualidade independente de condição social (BRASIL, 2001, p.7).

Nessa direção, em 2003, objetivando cumprir o preceito constitucional da descentralização administrativa bem como respeitar a participação dos diversos atores sociais envolvidos com a educação Infantil em seminários regionais, o MEC coloca para discussão da sociedade o documento preliminar correspondendo a Política Nacional de Educação Infantil, contendo as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Neste documento, são definidos como objetivos principais para à educação infantil a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil, a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos e o fortalecimento da concepção de educação e cuidado da criança como aspectos indissociáveis (BRASIL, 2003).

Para tanto, a Política Nacional de Educação Infantil enfatizou a necessidade de integração de esforços no sentido de aperfeiçoar os meios e resultados para consolidação de alianças entre Governo, Organizações Não Governamentais e representantes da sociedade civil para que os objetivos propostos fossem alcançados. Nesse contexto, a responsabilidade

pelos cuidados e educação da criança passa a ser objeto de acordos e parcerias entre os diferentes atores que se envolverão no processo de educação infantil (BRASIL, 2004). O dever do governo de assumir o dever social de prover a educação infantil é agora, conforme estabelece a legislação, em parceria com outras instâncias.

Pelo menos no aspecto formal, nos termos da lei, a política de atendimento à criança no Brasil tornou-se bastante diferenciada da sua perspectiva original, haja vista que se tem hoje todo o aparato legal, inclusive uma política específica, que enfatiza os cuidados e a educação da criança como funções indissociáveis, que seja realizado num espaço social e educacional e que promova seu desenvolvimento integral. No entanto, entre o disposto na lei e o que é efetivado existem ainda profundas lacunas, seja quanto a disponibilidade e qualidade dos serviços, seja quanto às condições físicas, materiais e humanas de creches e pré-escolas para desenvolverem um modelo de atendimento redimensionado, pautado nos princípios da política de defesa e de proteção integral da criança (SARAIVA, 2009, p. 82).

Corroborando esta análise, dados do IBGE/ PNAD (2006) mostram que, em relação ao acesso à educação infantil, aspecto de fundamental importância para se garantir os cuidados e educação da criança, este se apresenta muito aquém das demandas do País. No Brasil, a população de crianças até 6 anos, à época, era de aproximadamente 23 milhões, equivalente a 11% da população brasileira. Destas, apenas 15,5% (1,5 milhões) de crianças até 3 anos frequentavam creches (SARAIVA, 2009, p.106).

No estado de Pernambuco existiam, em 2006, 1630 creches e pré-escolas para atender uma demanda de 3 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 7.194 para a faixa etária de 4 a 6 anos, compreendendo instituições públicas e particulares (MEC/INEP, 2006). Em Recife, à época, existiam 60 creches e 155 pré-escolas atendendo 16.559 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, longe, portanto, de atender a demanda uma vez que, conforme dados da GEAP (2006), a população de crianças de 0 a 6 anos em Recife, nesse período, era de 154.587. Conforme dados da Prefeitura do Recife (2015, p. 1), em 2015 a rede municipal de ensino integrava 54 creches e 21 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) cada um atendendo uma média de 120 crianças. Em 2006 existiam 155 pré-escolas e 60 creches, sendo que, com a implantação dos CMEI's, que compreendem e atendem a faixa etária de creche (0 a 3 anos) e de Pré-escola (4 a 5 anos), registrou-se o desaparecimento da totalidade das pré-

escolas e uma redução significativa do número de creches, levando assim, por conseguinte, a uma redução do número de crianças atendidas.

Diferentes estudos no campo da pesquisa, alguns realizados inclusive pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2002), chamam a atenção para o não desenvolvimento de um modelo de atendimento à criança pautado nos princípios de qualidade evidenciados pela legislação vigente, inclusive pela política de Educação Infantil. O atendimento a criança segue um modelo ainda não superado, pautado em práticas assistencialistas, não formais, alternativas não institucionais, onde não apenas o acesso é difícil, mas também os espaços, os materiais, os equipamentos e os recursos humanos evidenciam a inadequação dos investimentos para a educação infantil.

Estudos efetuados em creches e pré-escolas da cidade e da região metropolitana do Recife realizados por Lima, 1990; Saraiva, 1999; Saraiva e Silva, 2004; Espírito Santo e Silva, 2004; Malaquias e Alves, 2006, evidenciam que não existe uma deficiência apenas em termos de oferta de vagas nas instituições de educação infantil. Existem também deficiências no que respeita à infraestrutura física e material, à qualificação dos recursos humanos de nível operacional, sobretudo daqueles que trabalham diretamente com a higiene, nutrição e saúde da criança, e, por fim, no que concerne a própria qualidade dos serviços prestados à criança, sendo a inadequação generalizada.

Para Saraiva (2009, p.82), as alternativas que vêm sendo propostas pelos governos municipais, estaduais e federais para a solução deste problema são a privatização ou o (re) filantropismo orientado para as creches e pré-escolas, onde a população interessada busca alternativas baratas, de baixo custo ou sem custo, e sem qualidade para dar conta desse atendimento. Das quase 35 mil creches em funcionamento no Brasil em 2008, aproximadamente mais da metade pertencia a organizações privadas (15,9 mil estabelecimentos), com ou sem fins lucrativos. Grande parte destes estão ligados a associações comunitárias, instituições filantrópicas ou organizações não governamentais (UNICEF, 2008, p.33).

Ciente desta condição, a Prefeitura do Recife (2009, p.2) coloca o investimento na qualidade do ensino-aprendizagem da rede municipal como principal diretriz da política educacional da atual gestão (2008-2012). Para isto, elaborou um plano estruturador, que passa pelo reforço na capacitação profissional, melhoria da estrutura física e material da rede e

ampliação do acesso em vários níveis, principalmente na Educação Infantil. As principais metas traçadas para os quatro anos incluíam a universalização da educação infantil, a valorização do corpo docente e o fortalecimento das ações pedagógicas em todos os níveis de ensino, o que não ocorreu, conforme mostram os estudos mais recentes.

Ao nível federal, como estratégia para enfrentar o problema da precariedade das políticas de atendimento a criança e do baixo padrão de qualidade das creches e pré-escolas, o governo federal, em consonância com o seu papel de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, publicou vários documentos com foco na qualidade da educação infantil visando construir uma nova concepção de Educação Infantil. Pretende também que sirva de referência para a organização e o funcionamento destas instituições, e, por conseguinte, resultar em uma melhoria real da qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006, p. 4).

Entre estes documentos, destaca-se a publicação pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2*. Trata-se de publicações que contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelas creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, visando servir de referência para a organização e o funcionamento destas instituições e, por conseguinte, traduzir-se em melhoria real da qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006, p. 4).

Na perspectiva de que estes documentos contribuíssem para o avanço da Educação Infantil no Brasil e assegurasse efetivamente a sua qualidade, o Ministério da Educação elaborou estes documentos num processo de discussão coletiva considerando várias etapas. A primeira etapa se constituiu da apresentação da primeira versão dos documentos, sendo amplamente debatido em seminários regionais em julho e agosto de 2004 com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades da sociedade civil que atuam diretamente ou indiretamente com crianças de 0 a 6 anos. A segunda etapa se constituiu do envio dos documentos a especialistas da área de Educação Infantil de todo país e, posteriormente, foram debatidos em seminários técnicos realizados em 2005, em Brasília. Após a incorporação de grande parte das sugestões, os documentos foram apresentados no Seminário Nacional de Política de Educação Infantil,

realizado em Brasília em julho de 2005 e, finalmente, publicado e amplamente difundido (BRASIL, 2006, p. 7-8).

O referido documento estabelece parâmetros de qualidade para os serviços de Educação Infantil, os quais podem ser utilizados como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil. Segundo o Ministério da Educação, os documentos foram amplamente divulgados e discutidos na perspectiva de atingir o objetivo para o qual foi proposto: ser efetivamente utilizado como referência para a organização e funcionamentos dos sistemas educacionais visando assegurar a qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.7-8).

Em 2009, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Ministério da Educação desenvolveu uma pesquisa de avaliação sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Os dados foram recolhidos em 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras durante o segundo semestre de 2009. Para a observação dos ambientes de creches e pré-escolas foram utilizadas versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Foram também aplicados questionários a diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas. Em síntese (Campos, Esposito, Gilmenese, Abuchain, 2011, p. 28), os principais resultados revelaram que as creches e pré-escolas apresentam níveis de qualidade insatisfatórios em seus vários aspectos; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); infraestrutura física e material. As autoras sugerem que mudanças efetivas nas instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados.

Em 2009, o Ministério da Educação pública o documento **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Esta publicação detalha e traduz os parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil um instrumento adicional que, a partir da compreensão dos pontos fortes e fracos da instituição, possa dar apoio ao seu trabalho tendo em vista intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições e prioridades, e traçar um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.

O desenvolvimento do trabalho contou com a participação de um grupo técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniram ao longo de um ano para elaborar a primeira versão do documento. Essa versão foi discutida e alterada em oito Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testado em instituições de Educação Infantil públicas e privadas, de 9 unidades federais: Pará; Ceará; Bahia; Rio de Janeiro; Mato Grosso do Sul; Distrito Federal; São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009, p. 9).

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil visa contribuir no sentido de que as instituições de educação Infantil encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, o MEC divulgou e distribuiu estes documentos entre todas as instituições de Educação Infantil de todos os municípios e estados do País e sugere que estes documentos sejam colocados à disposição de todos os interessados, pois a experiência já desenvolvida até agora demonstra que o seu uso representa, efetivamente, um significativo incentivo à melhoria da qualidade da educação infantil.

Com base nestes pressupostos, o recorte que se faz neste estudo, a partir do regaste dos avanços na legislação no campo dos direitos da criança a um atendimento de qualidade em instituições de educação Infantil, é apurar se estes documentos, ou seja, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da qualidade na Educação Infantil*, estão efetivamente se constituindo como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil no âmbito das instituições de Educação Infantil. Procura-se compreender se o estabelecimento dos Parâmetros e dos Indicadores de qualidade para educação infantil tem contribuído efetivamente para a melhoria da educação Infantil ou se tem se constituído como uma mera retórica da agenda de governos. Mais especificamente, interessa compreender, considerando a orientação do Ministério da Educação, se os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil têm tido implementação no âmbito das instituições de Educação Infantil.

CAPÍTULO 4

CAPITULO IV

4. Delimitando os Objetivos da Pesquisa

Geral:

Analisar se os documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da qualidade na Educação Infantil, têm se constituído instrumentos efetivos para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil no âmbito das instituições de Educação Infantil da rede municipal de Recife-PE.

Específicos:

- Caracterização do perfil socioeconômico demográfico, formação e experiência profissional dos/as gestores/as, coordenadores/as, professores/as e auxiliares de desenvolvimento infantil das instituições de Educação Infantil da rede municipal;
- Compreender as representações sociais que embasam o entendimento dos/as gestores/as, dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, dos/as professores/as e dos/as auxiliares de desenvolvimento infantil das instituições de Educação Infantil acerca do conceito de qualidade da educação, o debate sobre a qualidade da educação e os aspectos / fatores considerados para a promoção da qualidade da educação;
- Compreender as Representações sociais dos/as gestores/as, dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, dos/as professores/as e dos/as auxiliares de instituições de Educação Infantil acerca dos Parâmetros Nacionais para Qualidade na Educação Infantil e dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e sua implementação no âmbito das instituições de Educação Infantil.

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO V

5.1. Caminhos da Pesquisa

5.1.1. Procedimentos Metodológicos

Considerando a natureza do objeto de estudo, adotou-se abordagem qualitativa e o Estudo de Caso, entendido como método rigoroso e séria ferramenta de pesquisa (CHIZZOTTI, 1995; YIN, 2001). A opção por este tipo de estudo se justifica por se tratar o objeto de estudo de um fenômeno social contemporâneo, do qual se pretende apreender o seu contexto real de forma ampla, constituindo o estudo de caso a estratégia de pesquisa mais apropriada para análise e avaliação da complexidade dos fenômenos organizacionais.

Ao permitir a utilização de técnicas diversificadas e o recurso a diferentes fontes de evidências, o estudo de caso propicia um retrato abrangente e detalhado do fenômeno em estudo e favorece a organização de relato ordenado e crítico da experiência e permitirá avaliar analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1995, p. 102). Ademais, a metodologia do estudo de caso também propicia a utilização de métodos e técnicas diversificadas - documentos, entrevistas, observações, relatos, avaliações - de modo a explorar o potencial descritivo e explicativo do fenômeno social a ser pesquisado de uma forma ampla (YIN, 2001, p. 23).

Optou-se por trabalhar com instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público em função da maior vulnerabilidade social de sua clientela, das condições de precarização de funcionamento apresentadas pela literatura e da grande representatividade demográfica da população que atendem. Em 2015, em Recife, segundo dados da Prefeitura do Recife, considerando creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) totalizavam-se 69 unidades.

Nessa direção, de acordo com os objetivos do estudo, a pesquisa foi realizada com os gestores e coordenadores pedagógicos de creches, pré-escolas e Centros Municipais de Educação Infantil e com o/a professor/a e com o/a auxiliar de desenvolvimento infantil das instituições de Educação Infantil da rede municipal de Recife-PE.

Quanto ao universo da pesquisa, conforme o Plano Plurianual (2014-2017) e de acordo com a relação de Creches e Pré-escolas e CMEIs da Rede Municipal da Prefeitura do Recife (Secretaria de Educação, 2016 s/p) existem hoje na rede 800 professores/as, 73 gestoras,

coordenadoras pedagógicas de creches, pré-escolas e CMEIs e 680 auxiliares de Educação Infantil (ADIs) distribuídos em atividade na rede (PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE, 2015, p.1).

O Município de Recife é dividido em 6 (seis) Regiões Político-Administrativas – RPA’s para efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas públicas e do planejamento governamental (Lei nº 16.293/97). Os Centros Municipais de Educação Infantil e as respectivas creches e pré-escolas encontram-se distribuídos nestas 6 (seis) RPA’s.

Desse modo, e levando em consideração esta distribuição, foram selecionados para a coleta de dados 1 Centro Municipal de Educação Infantil e 1 creche e pré-escola em cada RPA, contemplando em seus respectivos quadros de pessoal, 1 gestor, 1 coordenador pedagógico, 12 professores e 12 auxiliares de desenvolvimento infantil diretamente envolvidos com as atividades de cuidados e educação da criança. Contabilizaram-se, desta forma, 6 CMEIs e 6 creches e pré-escolas, totalizando 12 equipamentos coletivos de atendimento à criança, os quais empregam trabalhadores/as, distribuídos/as nas três categorias selecionadas: 6 gestores/as; 06 coordenadores/as pedagógicos/as; 12 professores/as; 12 auxiliares de educação infantil, totalizando a amostra de 36 profissionais que participaram da pesquisa, dos/as quais se coletou a compreensão sobre o fenômeno social em estudo, sobre as representações sociais que possuem sobre os documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da qualidade na Educação Infantil, e, mais especificamente, sobre a implementação destes documentos, apresentados nos termos da lei como instrumentos efetivos para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil, no âmbito das instituições de Educação Infantil.

A fim de compreender as interpretações, ideias, visões e concepções que os gestores públicos, professores e auxiliares de educação infantil possuem a respeito da problemática em questão, insere-se neste estudo o conceito das representações sociais, utilizado em várias áreas do conhecimento. Dessa forma, as análises que serão tratadas neste estudo serão fundadas na teoria das representações sociais que tem como figura central Serge Moscovici, o qual defende que as representações sociais se constituem em uma das formas de compreensão da realidade, do mundo concreto, permitindo encontrar elementos do discurso social trazido pelos sujeitos sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 29).

O conceito das representações sociais, a partir dos estudos de Moscovici, passou a ser amplamente difundido. Conforme Alvântara e Vesce (2008, p. 2011), consiste em um campo de conhecimento específico que tem por função a construção de condutas comportamentais e estabelecer comunicação entre sujeitos em um grupo social produtor de interações interpessoais.

Segundo Siqueira (2008, p. 20), Moscovici denominou de representação social aquilo a que ele chamou de Teorias do Senso Comum, ou seja, a ideia de que os indivíduos constroem no cotidiano teorias a respeito dos objetos sociais e essas teorias são orientadoras dos comportamentos dos seres humanos. Nesse sentido, buscava compreender o processo de construção de teorias do senso comum, mostrando que este se diferencia dos outros tipos de conhecimento.

Para Santos (2005, p. 19), com base em Moscovici (2003), a sociedade supervaloriza o conhecimento científico, o conhecimento elaborado, que é uma forma de dar conta da realidade, uma forma de produzir novos conhecimentos. Esse conhecimento científico representa um determinado aspecto da realidade, e, conseqüentemente, pode-se admitir que “Se considerarmos a teoria científica como inacabada, como uma explicação provisória, pode admitir também a possibilidade de outras explicações possíveis, de outros modelos a serem adotados.”

Sendo assim, a construção do conhecimento científico não é a única forma de conhecer a realidade para a maioria das pessoas, às quais Moscovici chama de “maioria de leigos”, o modo de produzir conhecimento no seu cotidiano é diferente, não segue os mesmos passos do conhecimento científico, segue a lógica do conhecimento do senso comum. Enquanto o conhecimento científico segue uma lógica formal, o conhecimento do senso comum tem uma lógica social, o sentido é dado em função do contexto histórico e político que aquele grupo vive (SIQUEIRA, 2008, p. 20).

No âmbito da perspectiva da reprodução das interações sociais, Melo Filho (2014, p. 40) destaca que as representações constituem formas de conhecimento que são elaboradas e compartilhadas socialmente. Nesta mesma direção, Minayo afirma que:

As Representações Sociais manifestam-se em falas, atitudes, visões e condutas que se institucionalizam e se rotinizam, portanto, podem e devem ser analisadas. Mesmo sabendo que o senso comum traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial

frequentemente contraditória, ele possui graus diversos de clareza e nitidez em relação à realidade (2007, p. 236).

Cada sujeito social interpreta a realidade de acordo com o senso comum ao grupo, interagindo, porém, com outras sociedades, e, sob influência do conhecimento formal, constrói uma nova concepção de mundo. Segundo Gramsci (1989), o senso comum seria o ponto inicial de onde se deveria partir para construir uma nova concepção de mundo, uma consciência crítica, ou seja, o senso comum, por ser submisso à ideologia dominante, precisaria, então, de ser superado pela filosofia da práxis. A possibilidade única do senso comum ser capaz de gerar mudanças só pode se dar pela via da possibilidade desse senso comum ser capaz de se transpor de uma consciência ingênua do mundo para uma consciência crítica.

Neste sentido, vale-se neste estudo da Teoria das Representações Sociais a fim de compreender as interpretações, visões, concepções, valores, opiniões e ideias que os/as gestores/as, os/as coordenadores/as pedagógicos/as, os/as professores/as e os/as auxiliares de educação infantil possuem a respeito da problemática em questão. Tomar as representações contidas nas falas dos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa como objeto de estudo é buscar uma explicação à luz da teoria das representações sociais, e com ela compreender as contradições que limitam os avanços e a consecução dos objetivos da qualidade da educação infantil.

Nesta direção, o estudo buscará analisar as representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir de suas práticas sociais, no envolvimento com cuidados e educação da criança nas instituições de Educação Infantil, a fim de compreender as percepções e interpretações que estes sujeitos têm acerca dos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da qualidade na Educação Infantil, mais especificamente, se estes documentos estão efetivamente se constituindo referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil no âmbito das instituições de Educação Infantil.

Buscar-se-á obter também os dados secundários acerca do fenômeno social em foco, tendo em vista as análises qualitativas que se realizarão, considerando em especial os bancos de teses da CAPES e de outras bases de dados, como a do Ministério da Educação e Cultura,

Coordenação de Educação Infantil. Os dados identificados serão analisados considerando em especial os diferentes estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países do mundo, dando especial atenção aos aspectos relacionados por estes estudos como essenciais para a compreensão mais macro da questão em pauta.

Para coleta de dados utilizou-se entrevistas, relatos, registros e observações que permitam um retrato abrangente e detalhado do fenômeno social a ser estudado. A entrevista estruturada foi utilizada como técnica principal de coleta de dados por ser a mais adequada para a obtenção de levantamentos do contexto social a ser estudado. Segundo Richardson (2008, p. 207), a entrevista estruturada é uma importante técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre o entrevistador e o sujeito entrevistado, facilitando a interação face a face, elemento fundamental na pesquisa em ciências sociais. Para tanto, o instrumento de coleta de dados se constituiu de um formulário de entrevista composto por um conjunto de perguntas abertas, constituindo-se o pré-teste um momento oportuno e útil para revisar o processo de pesquisa.

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO VI

6.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1.1. Análise e discussão do perfil socioeconômico e demográfico das Gestoras, Coordenadoras, Professores/as e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da rede de Educação Infantil do Recife-PE.

TABELA 1- Caracterização do perfil socioeconômico e demográfico das Gestoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da Rede de Educação Infantil do Recife- Recife, 2016.

DADOS SÓCIOECONÔMICO DEMOGRAFICOS	GESTOR		COORDENADORA PEDAGÓGICA		PROFESSORA		ADI	
	N	%	N	%	N	%	N	%
SEXO								
Feminino	6	100,0	6	100,0	12	100,0	9	75,0
Masculino	-	-	-	-	-	-	3	25,0
Total	6	100,0	6	100,0	12	100,0	12	100,0
ESCOLARIDADE								
Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio Completo	-	-	-	-	-	-	2	13,3
Magistério Completo	-	-	-	-	-	-	1	6,7
Ensino Superior Incompleto	1	9,1	-	-	-	-	1	6,7
Ensino Superior completo	5	45,5	6	50,0	12	54,5	8	53,3
Especialista	4	36,3	5	41,6	10	45,5	3	20,0
Mestrado	-	-	1	8,3	-	-	-	-
Doutorado	1	9,1	-	-	-	-	-	-
Total	11	100,0	12	100,0	22	100,0	15	100,0
SALÁRIO								
1 a 2	-	-	-	-	-	-	12	100,0
2 a 4	2	33,3	2	33,3	6	50,0	-	-
4 a 6	2	33,3	2	33,3	6	50,0	-	-
6 a 8	2	33,3	2	33,3	-	-	-	-
8 a 10	-	-	-	-	-	-	-	-
>10	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	6	100,0	6	100,0	12	100,0	12	100,0

Fonte: Coleta direta de dados, Lima (2016).

Em relação ao Sexo

Os resultados apresentados na tabela 1 mostram a predominância do sexo feminino em todas as funções pesquisadas. Dos/as 36 funcionários/as das instituições de Educação Infantil entrevistados/as, apenas 8% são homens e atuam no cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, sendo, portanto, flagrante a reduzida participação do indivíduo masculino neste tipo de atividade.

Apesar do processo evolutivo da sociedade e das transformações ocorridas no modo de produção capitalista, que propiciaram o engajamento da mulher no mercado de trabalho e a possibilidade de desempenhar outras atividades diferentes daquelas predominantemente desenvolvidas na unidade doméstica pela mulher, verifica-se neste estudo que as tarefas de cuidado e de educação da criança em instituições de educação infantil continuam sendo ainda atribuídas maioritariamente as mulheres.

Estudo realizado por Saraiva (1999) caracterizou o perfil de 151 profissionais de creches públicas da cidade e da região metropolitana de Recife, responsáveis pelos cuidados de higiene, nutrição e saúde da criança e evidenciou dados semelhantes aos encontrados neste estudo, ou seja, os profissionais eram preponderantemente do sexo feminino.

Saraiva atribui a predominante presença feminina como responsável pelas atividades de cuidados e educação da criança em creches a relação da mulher com o trabalho doméstico culturalmente naturalizado como feminino. Esta relação pode ser melhor compreendida através da definição dos espaços público e privado, historicamente determinados a partir da diferenciação entre os sexos (SANTIAGO et al, 1992).

A diferenciação entre os sexos para a divisão de tarefas vem sendo histórica e socialmente construída desde épocas muito remotas, a partir do surgimento da cidade estado na Grécia Antiga. Segundo Arendt (1989), na Grécia Antiga, coexistiam duas esferas: a pólis (espaço público) e a família (espaço privado). A esfera da pólis era considerada o planeta da liberdade, configurado como mundo dos homens, enquanto que a esfera privada era constituída pela casa (OIKIA) e pela família, considerada como o mundo das necessidades, da mulher, da criança, dos serviços e dos escravos.

Os dados encontrados neste estudo são reveladores de que as configurações das identidades masculina e feminina, social e culturalmente produzidas e naturalizadas, determinam, em grande parte, as oportunidades e a forma de inserção de homens e mulheres

no mundo do trabalho da sociedade contemporânea, principalmente em se tratando de atividades oriundas do doméstico, desenvolvidas pela mulher, como cuidar de criança.

A imagem básica da mulher mãe, dona de casa, cuidadora, vai estar sempre presente, projetando sua sombra sobre a mulher trabalhadora. Abramos (1998, p. 18) utiliza a expressão “imagens de gênero” como configurações das identidades masculina e feminina, produzidas social e culturalmente. Essas imagens são “prévias” a essa inserção, ou seja, são produzidas e reproduzidas desde as etapas iniciais da socialização dos indivíduos e estão baseadas, entre outras coisas, na separação entre o privado e o público, e na definição de uns como territórios de mulheres e outros como territórios de homens. Por sua vez, essas imagens condicionam fortemente as formas (diferenciadas e desiguais) de inserção no mundo do trabalho, tanto no que concerne as oportunidades de acesso ao emprego como as condições em que este se desenvolve.

Com o engajamento da mulher como força de trabalho e sua conseqüente ausência na unidade doméstica, muitas das atividades de produção de bens (produtos) e de serviços passaram a ser oferecidas pelo mercado e por instituições públicas governamentais. Atividades como a confecção de tecidos e roupas, o cuidado e a educação da criança e a produção de alimentos passam, então, do domínio privado, da casa, da família, para o domínio público, da economia formal. Na sociedade contemporânea, são atividades não mais restritas à unidade doméstica, são trabalhos executados também em organizações públicas e privadas como creches, hospitais, hotéis, restaurantes, lavanderias, asilos, indústrias de confecção de roupas e de alimentos (SARAIVA, 1999, p. 42).

Contudo, isto não significa afirmar que estas mudanças contribuíram significativamente para desmistificar o papel das mulheres como cuidadoras. Apesar dessas transformações, a predominância da mão-de-obra feminina no quadro de pessoal das instituições de Educação Infantil onde se realizou este estudo demonstra que as mulheres continuam responsáveis pelos cuidados com a criança, atribuição, ainda exclusiva da mulher, a quem, por ser mulher, é atribuída competência natural e necessária para trabalhar naquelas instituições. Outros estudos (Haddad, 1989; Lima, 1990; Campos, 2013; Saraiva, 2015) têm identificado o papel da creche e da pré-escola apenas como instituições que vêm substituir a ausência da mãe, garantindo apenas os cuidados de higiene, alimentação e saúde à criança e,

nessa perspectiva, tem sido vista como substituta materna e não como espaço social e educacional de desenvolvimento integral da criança como propõe a LDB (1996).

Em relação ao Nível de Escolaridade

No que tange à escolaridade, observa-se que a maioria dos/as profissionais das instituições de Educação Infantil situa-se no nível de 3º grau, com uma percentagem de 83,3% para as Gestoras, 100% para as Coordenadoras Pedagógicas, 100% para a categoria das Professoras e 66,65% para as ADIs. Vale ressaltar que, além destes profissionais, as instituições de Educação Infantil integram ao seu quadro de pessoal estudantes de nível médio completo ou incompleto, que também exercem a função de ADIs.⁸ Entretanto, estes profissionais não foram integrados a pesquisa uma vez que se priorizou o quadro efetivo permanente destas instituições.

Os dados mostram que o nível de escolaridade das Gestoras, das Coordenadoras Pedagógicas e das Professoras, é superior ao das ADIs. Estas últimas representadas com 66,66% com nível superior, 25% (3) no 2º Grau (nível médio) e 8,33% (1) no magistério. Diferentemente das ADIs, a totalidade das profissionais das três primeiras categorias está muito bem representada em relação à formação profissional, isto é, possui nível superior em área correlata a Educação Infantil, mais especificamente em pedagogia, enquanto a maioria das ADIs possui nível superior em áreas não específicas e não correlatas a Educação Infantil (Economia, Veterinária, Biologia, Advocacia). Em relação à educação continuada, a quase totalidade das Gestoras (5), das Coordenadoras (6) e das professoras (10) cursaram Pós-graduação na modalidade *Lato Sensu* em área correlata ao cargo que ocupam na Educação infantil, enquanto que no caso das ADIs, apenas 25% (3) tiveram a mesma oportunidade, em áreas não correspondentes a função ou cargo que exercem.

Ficam evidenciadas, a partir do que os dados mostram neste estudo, determinadas ambiguidades em relação às exigências de formação na categoria de educadoras⁹ - Auxiliares de Educação Infantil - que têm, assim como as professoras, uma atuação direta com as

⁸ Segundo o Setor de Estágio / Divisão de Pessoal da Prefeitura da Cidade do Recife / Secretaria de Educação (2016), existem hoje 1440 estagiários que exercem a função de ADIs nas instituições de Educação Infantil.

⁹ A opção pelo uso do gênero no feminino deve-se a predominância de mulheres participantes da pesquisa.

crianças no dia-a-dia das instituições de Educação Infantil.¹⁰ Segundo Arruda, Farias e Brandão (2007, p.2), as ADIs trabalham juntamente com as professoras nas salas de atividades auxiliando nos cuidados e educação das crianças. Entre as muitas atividades que desenvolvem no cotidiano das instituições, participam, auxiliando, o professor no processo de ensino-aprendizagem junto às crianças, promovem atividades culturais e recreativas, cuidam e orientam no banho, no horário das refeições, nas atividades de repouso.

Estas profissionais são regulamentadas pela lei 17.161/2005 criada pela Prefeitura da Cidade de Recife, em 28 de dezembro de 2005. De acordo com esta lei, as ADIs devem cumprir 40 horas semanais e as atribuições que aferem ao cargo são: atuar junto às crianças nas diversas fases de Educação Infantil, auxiliando o professor no processo de ensino-aprendizagem; auxiliar as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias; cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem-estar das crianças; auxiliar o professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo das crianças; planejar junto com o professor regente atividades pedagógicas próprias para cada grupo infantil; auxiliar o professor no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças; auxiliar o professor na construção de material didático, bem como na organização e manutenção deste material; responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, mantendo um diálogo constante entre família e creche; acompanhar as crianças, junto às professoras e demais funcionários, em aulas-passeio programadas pela creche, e participar das capacitações de formação continuada (PCR, 2005).

Apesar do reconhecimento dessas profissionais nos termos da lei, estudiosos da área da educação infantil (Rosemberg, 1989; Lima, 1990; Haddad, 1991; Vieira, 1997; Zandoval, 1996; Campos, 1999; Malaquias e Paes, 2006; Campos, 2013; Saraiva, 1999/2015; dentre outros) vêm, desde o século passado, unanimemente reconhecer, em diversos trabalhos, que sempre houve uma indefinição acerca da identidade e da importância do papel deste profissional, que tem como responsabilidade os cuidados e educação das crianças de 0 a 6 anos nas organizações de consumo coletivo de caráter público ou privado. Além da indefinição quanto a quem é este profissional, denuncia-se a inadequação, do ponto de vista da qualificação, para atuar junto à criança. Constata-se a insuficiência do nível de instrução e

¹⁰ O termo instituição de Educação Infantil se refere aos equipamentos de consumo coletivo destinado ao atendimento das crianças entre 0 e 5 anos, que integram as creches e as pré-escolas.

a ausência de qualificação profissional da maior parte das trabalhadoras que atuam em creches e pré-escolas (CAMPOS, 1999).

Estudo realizado por Saraiva em 1999 evidenciou que, nas creches e pré-escolas mantidas ou subvencionadas pelo poder público, a maioria das atendedoras de sala e de berçário¹¹ que prestavam atendimento direto a criança de 0 a 6 anos – caracterizadas a partir da lei 17.161/2005 como ADIs – tinham um nível de escolaridade concentrado no 1º Grau Menor (50,0% e 56,8%, respectivamente) e apenas 22,8% tinha o 2º Grau completo ou incompleto e uma era somente alfabetizada.

Conforme informações da instituição mantenedora das creches, à época, as ADIs eram admitidas por indicação e geralmente não passavam por nenhum processo de seleção, sendo exigido o 1º grau, completo ou incompleto. Já as professoras deveriam possuir o magistério superior. Estes elementos indicam que a falta de valorização do profissional ADI vem desde tempos remotos. Apesar dos avanços observados nos termos da lei no sentido de reconhecer esta trabalhadora e suas atribuições no campo dos cuidados e educação da criança, bem como melhorar o nível de escolaridade, quando se compara os estudos realizados por Saraiva (1999) e os dados analisados aqui, as ambiguidades ainda persistem. Uma parcela significativa das ADIs (43%) não tem nível superior e o percentual que possui a formação não é em área correlata a educação Infantil.

Existe uma contradição entre o perfil do profissional ADI exigido pela lei 17.161/2005, que regulamenta suas atribuições, e o perfil encontrado neste estudo. O primeiro contempla as atribuições relacionadas ao binômio cuidar e educar, que exige uma formação em nível superior no campo correlato a Educação Infantil. O segundo perfil mostra que os profissionais estão quase na sua totalidade fora do alcance do proposto pela lei, sobretudo em relação ao cumprimento de suas atribuições.

Nesses termos, a LDB (1996) dispõe em seu artigo 89 que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas no país deverão [...] integrar-se ao sistema educacional e, para isto, preconiza que aqueles que atuassem na área teriam um prazo de dez anos para obter uma titulação de nível superior (art.62) correlata a educação infantil, o que não ocorreu conforme mostram os dados deste estudo. Afirma ainda, em seu artigo 29, que a ação educativa nestas instituições, na faixa de 0 a 6 anos, tem como objetivo o desenvolvimento

¹¹ Atualmente, estes profissionais são caracterizados como Auxiliares de Desenvolvimento infantil.

integral da criança visando complementar à ação da família e da comunidade. Segundo Ribeiro e Ribeiro (2009, p. 9), o atendimento destes preceitos é determinante para que se encerre de vez a imagem que essas instituições tinham no passado, quando eram vistas como substitutas maternas e as trabalhadoras que cuidam e educam as crianças eram vistas como aquelas que devem assumir o papel de mãe, não havendo, segundo esta perspectiva, necessidade de qualificação, bastando apenas ser mulher e gostar de crianças para atuar em creches e pré-escolas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº010172/2001), no que confere aos objetivos e metas para a Educação Infantil, determina a valorização dos profissionais por meio da formação inicial e continuada, tempo para estudo e preparação das atividades de trabalho com a criança. Para tanto, estabelece a criação de um Programa Nacional de Formação dos profissionais para Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados, Municípios, Universidades e Institutos Superiores de Educação. Ademais, a partir deste programa estabelece as seguintes metas: a) que em cinco anos todos os dirigentes de instituições de Educação Infantil possuam formação apropriada em nível médio (Modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que em cinco anos todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. Contudo, o plano não faz menção as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil,.

É importante, enfim, considerar que os dados referentes à formação das ADIs, categoria profissional de maior representatividade nas instituições de Educação Infantil onde se realizou a pesquisa, refletem a falta de estabelecimento de critérios qualitativos que contemplem requisitos básicos obrigatórios na seleção de candidatos para o trabalho nestas instituições. A própria Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2004), quando se refere em suas diretrizes à formação dos profissionais que lidam diretamente com a criança em creches e pré-escolas, não estabelece qualificação mínima para estes profissionais e não os menciona como profissionais do campo educacional.

Esta condição é preocupante, sobretudo quando se considera que a melhoria da qualidade do atendimento e dos serviços prestados as crianças nas redes de creches e pré-escolas ou de educação infantil está fortemente dependente da escolaridade, da formação específica na área e da qualificação especial dos profissionais que lidam diretamente com a

criança. A formação específica na área e o conhecimento que alicerça a vivência e as experiências individuais é fundamental para um bom desempenho de qualquer função.

Em relação ao Salário Auferido

Segundo informações do setor financeiro da prefeitura do Recife, responsável pelo pagamento do pessoal das instituições onde foi realizada a pesquisa, o pessoal que exerce a função de cargo administrativo, no caso as ADIs, percebem R\$ 1.100,00 (Hum mil e cem reais líquidos), correspondendo ao período em que a pesquisa foi realizada.

Comparando-se os dados da Tabela 1 com as informações prestadas pelo setor financeiro, podem-se observar algumas distorções com relação às faixas salariais. Do total de 12 ADIs entrevistadas, 8 (66.66%) disseram receber apenas R\$ 900,00 (novecentos reais) o que, segundo o setor financeiro, acontece devido a empréstimos realizados pelas trabalhadoras para desconto em folha.

Constatam-se diferenças significativas de faixas salariais entre o que percebem as ADIs e as professoras, sobretudo, em relação ao que auferem as coordenadoras pedagógicas e as gestoras em relação as primeiras. Os dados refletem a condição precária de vida das ADIs, cuja maioria se acha na condição de pobreza em função dos salários auferidos. Os depoimentos abaixo ajuízam o desprestígio e a desvalorização destas trabalhadoras:

[...] só tenho magistério, queria fazer pedagogia para melhorar um pouco o salário e ser mais valorizada, mas tenho 4 filhos, as dificuldades são muitas (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

[...] a gente aqui faz de tudo, é um pouco de tudo, mas a gente não é valorizada, ganha pouco, ninguém reconhece o nosso trabalho (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

Estes depoimentos corroboram aqueles encontrados por PELICIONI (1995), segundo os quais a maioria das trabalhadoras, auxiliares de creche que exerciam a mesma função das ADIs, denunciaram à época que recebiam salários tão baixos ao ponto do estudo situá-las numa condição de indigência e pobreza.

Em 1996, estudo realizado pelo MEC também constatou diferenças entre os níveis de formação e de salários dos educadores de creche e dos professores de pré-escola. Além disso, confirmou a condição precária dos que atuavam mais diretamente com as crianças de creches,

muitos destes bolsistas, sem vínculo empregatício. Fato que parece recorrente em todas as instituições de Educação Infantil do Brasil, a exemplo de Recife-PE, onde o percentual de estagiários de nível médio incompleto trabalhando com os cuidados e educação da criança, sem vínculo empregatício, é superior ao de profissionais contratados.

Estudo realizado por Saraiva (1999) também denuncia a condição de pobreza destas profissionais. Ao traçar o perfil das profissionais de creches e pré-escolas públicas da cidade e Região Metropolitana de Recife-PE responsáveis pelos cuidados de higiene, nutrição e saúde das crianças, quanto aos aspectos socioeconômico-demográficos, evidenciou que as atendentes de sala e atendentes de berçário¹² recebiam R\$ 207,77 (valor bruto). No período em que a pesquisa foi realizada, o Salário Mínimo correspondia a R\$ 136,00, e, contabilizando os descontos, recebiam menos do mínimo.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, no que confere aos objetivos e metas para a Educação Infantil, determina, entre outras condições, a valorização dos profissionais, particularizando a garantia das condições adequadas de trabalho, salário digno e piso salarial coerente com as funções exercidas.

Entretanto, os dados evidenciados neste estudo realizado em 2016, reforçam ainda mais aqueles obtidos no estudo de Saraiva (1999) quanto ao desprestígio e desvalorização dos trabalhadores de creche e pré-escolas. Confirmam a precária qualidade das relações de trabalho nas instituições de Educação Infantil, principalmente no que se refere à manutenção dos recursos humanos, particularmente do trabalho realizado pelas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

Essa realidade pode ser constatada neste estudo a partir das informações obtidas através da fala das entrevistadas, quando, na ocasião da pesquisa, se questionou as mesmas sobre o salário auferido:

Gosto do que faço, mas, o salário não vale a pena, é muito baixo, a gente trabalha demais e não é valorizada (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

A gente trabalha demais, ninguém nos reconhece e o salário é muito baixo, não dá pra nada” (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

O salário é baixo demais, não dá para nada, mas, ficar desempregada é pior (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

¹² Corresponde à época as profissionais de creches e pré-escolas que hoje exercem a função de ADI nas instituições de Educação Infantil.

Na verdade, o que ganho é menos de 900,00 reais, porque tenho empréstimo e já vem descontado em folha, é tão pouco que quando recebo já estou é devendo tudo, pago e fico sem nada (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

Os depoimentos mostram a insatisfação das profissionais refletindo a desvalorização social, particularmente em relação ao prestígio e reconhecimento econômico no que concerne ao salário. Estes sentimentos podem-se repercutir na relação com a criança e, de uma forma geral, na qualidade dos serviços prestados.

Pode-se atribuir a insatisfação das ADIs com a desvalorização do trabalho que desenvolvem ao caráter doméstico do trabalho de creche, ou seja, cuidar de crianças. DURAN (1983) está entre os autores que atribuem a desvalorização do trabalho doméstico ao fato de não ser pago, realizado pela mulher, dentro de casa e para a família. Quando este trabalho extrapola para outro espaço, no caso as instituições de Educação Infantil, destinando-se a outros indivíduos que não os integrantes do grupo familiar, ainda que adquira caráter profissional, trabalho pago, carrega consigo o estigma do trabalho doméstico, sofrendo as conotações negativas e desvalorização do mesmo (SARAIVA, 1999, p. 58).

Para Campos, Fullgraff e Wiggers (2006, p.87) persiste ainda a mentalidade de que creche e pré-escola não necessitam de profissionais qualificados e, por conseguinte, bem remunerados, de serviços eficientes, de supervisão, não requerem prédios, equipamentos adaptados as necessidades infantis, não precisam de livros e assim por diante.

6.1.2. Análise e discussão das Representações sociais das Gestoras, das Coordenadoras Pedagógicas, das Professoras e das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil sobre Qualidade da Educação.

A partir das representações sociais das Gestoras, das Coordenadoras Pedagógicas, das Professoras e das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, mediante o uso da linguagem oral e escrita, pretendeu-se apreender o que estas profissionais pensam como percebem e que expectativas desenvolvem a respeito da qualidade da educação. Entende-se que apreender as representações sociais dos sujeitos sobre qualidade da educação torna-se fundamental, uma vez que refletem o que os sujeitos que as elaboram pensam, seus atos e suas práticas sociais.

A produção bibliográfica sobre a discussão do termo qualidade é unânime em afirmar que se trata de uma apreciação complexa, que envolve subjetividades, visões, valores e crenças, por isto é de difícil conceituação e passível de múltiplas interpretações. Porém, para os estudiosos da qualidade na educação (Zabalza, 1998; Demo, 2001; Moss, 2002; Oliveira e Passos, 2003; MEC, 2003; Davok, 2007; Campos, 2013; Gentilli, 2015, dentre outros), o processo de compreensão desse conceito é essencial no campo educacional, tendo em vista embasar os estudos e as práticas, bem como os critérios, as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade.

Para este grupo de estudiosos, o processo de compreensão desse conceito deve ser participativo e democrático, uma vez que este processo propicia oportunidades para compartilhar ideias, valores, visões, conhecimentos e experiências. Para tanto, deve envolver grupos diferentes que integram a escola, incluindo gestores, profissionais, alunos, famílias, profissionais, tendo em vista se considerar os fatores de contexto presentes em cada situação, que atendam às necessidades e demandas dos sujeitos usuários.

No campo da educação infantil, a qualidade da educação parece ser um fator crucial para determinar o sentido dos impactos detectados pelos estudos. Entretanto, diversas e complexas questões precisam ser levantadas tendo em vista subsidiar as reflexões que vêm sendo feitas acerca desta temática, que devem resultar em critérios, ideias, sugestões, melhorias e críticas para o desenvolvimento de um trabalho que se pautar pela qualidade e viabilize concretamente o alcance da qualidade da Educação Infantil.

TABELA 2 – Representações sociais das gestoras, das coordenadoras pedagógicas, das professoras e das auxiliares de instituições de Educação Infantil sobre qualidade da educação, o debate sobre qualidade da educação e os aspectos/fatores considerados para promoção da qualidade da educação – Recife, 2016.

Representações sociais	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS			
	Gestoras e Coord. Pedagógicas		Professoras e ADI	
	N	%	N	%
O que entende sobre qualidade da educação?				
É aquela que é boa (que tem eficiência; que tem excelência; tem eficácia; funciona perfeitamente);	5	35,71	9	32,14
Envolve estrutura física, material e pessoal qualificado;	3	21,42	4	14,28
É aquela que oferece alimentação, saúde, bem-estar para as crianças;	3	21,42	7	25,00
É mostrar um bom serviço (bom atendimento);	1	7,14	3	10,71
Não sabe responder;	2	14,28	5	17,85
TOTAL	14	100,0	28	100,0
Como avalia o debate sobre a qualidade da educação?				
Existe na teoria, mas, não existe na prática (é utopia);	6	50,00	9	37,50
Não sabe responder	5	41,66	7	29,16
Só existe no debate (se fala muito, mas, nada acontece);	1	8,33	4	16,66
O debate sobre qualidade existe, mas, está longe de ser cumprido;	1	8,33	4	16,66
TOTAL	12	100,0	24	100,0
Que dimensões (aspectos/fatores) devem ser consideradas para a promoção efetiva da qualidade da educação?				
Infraestrutura física e material (salas maiores; brinquedos; jogos; materiais didáticos);	8	34,78	19	44,18
Formação profissional (das professoras, das ADIs, das coordenadoras, das estagiárias);	6	26,08	10	23,25
Condições dignas de trabalho (salário digno, formação, redução de carga horária; materiais de trabalho);	3	13,04	3	13,03
Aspectos socioafetivos (relação família/escola; relações humanas/comunicação);	1	4,34	1	4,34
Suporte aos alunos (assistência; alimentação, saúde, educação);	5	21,73	10	23,25
TOTAL	23	100,0	43	100,0

Fonte: Coleta direta de dados, Lima (2016).

O que os sujeitos entendem sobre qualidade da educação

Os dados da Tabela 2 mostram que uma parcela significativa das entrevistadas, representadas pelas gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil, atribuem mais de uma resposta a compreensão sobre qualidade da educação. “Aquela que é boa (que tem eficiência; que tem excelência; tem eficácia; funciona perfeitamente)” foi considerada a mais significativa pela maioria (65,85%). Em seguida, aparece com 46,42% “É aquela que oferece alimentação, saúde, bem-estar para as crianças” e, com 35,70%, “Envolve estrutura física, material e pessoal qualificado”. Sem desconsiderar uma parcela significativa que não soube responder (32,13%), tendo as outras respostas sido menos citadas.

Os resultados refletem a multidimensionalidade que o termo qualidade na educação apresenta a partir de diferentes perspectivas e critérios relacionados aos valores, crenças, visões, concepções e experiências que os sujeitos envolvidos com a Educação Infantil possuem. Os resultados revelam que a maioria dos sujeitos (67,85%) envolvidos com a Educação Infantil centra o discurso da qualidade da educação na importância dos aspectos técnicos, de produção e de eficiência da qualidade. Esta preocupação pode ser observada na fala das entrevistadas, a partir das representações transcritas abaixo:

É algo relacionado a algo que é bom, eficiente, que é produtivo (Coordenadora Pedagógica);

É aquela que faz coisas seguindo os preceitos certos, da eficiência (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

É aquela que dá o máximo para que saia tudo como se quer, bem-feita, com eficiência, com resultados esperados (Gestora);

É algo que é excelente no atendimento (Coordenadora Pedagógica).

O discurso sobre qualidade da educação para a maioria dos sujeitos, conforme mostram os depoimentos, reflete uma visão ainda limitada e estritamente técnica, baseada em princípios de eficiência. Remete a conceitos e significados de qualidade, cujo enfoque reproduz a abordagem da qualidade defendida pelo sistema produtivo empresarial, enraizada nas teorias tecnicistas, mecanicistas e funcionalistas da teoria Taylorista do início do século passado.

Existem hoje, no campo específico da educação, contribuições na literatura para superação conceitual de qualidade nessa perspectiva. Para além do âmbito técnico (da excelência e da eficácia) o conceito de qualidade deve ser pensado, principalmente, quando se toma o eixo da qualidade para educação, uma prática administrativa democrática, comprometida com a transformação social e com a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, segundo Cortella (2007, p. 9), qualidade em educação é um conceito historicamente construído e em disputa, mas cabe aos sujeitos políticos que atuam pelo direito à educação de qualidade especificar quais concepções almejam defender. Tornar a qualidade uma perspectiva democrática, legítima a todos, comprometida com a garantia do direito a educação com qualidade para todos, é o grande desafio da educação e dos educadores.

A literatura acerca dos estudos sobre qualidade na educação parece demonstrar que os educadores estão impregnados pelo ideário da campanha nacional pelo direito à educação com qualidade. Contudo, o discurso sobre a qualidade na educação da maioria dos profissionais da educação infantil participantes deste estudo restringe-se a significados mais estritamente técnicos e burocráticos. Segundo Carreira e Pinto (2007, p.21), este discurso caracteriza os debates sobre qualidade predominantes na década de 90, incorporado a agenda da reforma educativa caracterizada como neoliberal. Reformas que foram influenciadas pelas agências multilaterais - Banco Mundial, Unesco e ONU - no controle das políticas sociais e de privatização da educação. Nesse período, a qualidade passou a ser vista como mera busca de eficiência, lema da área empresarial que penetra no campo educacional, cuja preocupação com a qualidade se fundamentava na eficiência visando resultados quantitativos.

Contrapondo-se a esta perspectiva, o discurso da qualidade na educação numa perspectiva democrática defende a qualidade como uma condição para todos e não para poucos. Pensar a qualidade nessa perspectiva, significa compreender as desigualdades sociais, o compromisso com a inclusão cultural e social, o respeito a diversidade, a sustentabilidade, a democracia, sobretudo, a universalidade do direito a educação com qualidade.

Por outro lado, o conceito de qualidade na educação não deve passar apenas pela definição de insumos, do ponto de vista de custos e de garantia de infraestrutura e equipamentos adequados, mas, também, pela qualificação dos profissionais da educação, pelas condições de trabalho satisfatórias e bons salários, componentes indispensáveis para efetivação dos processos de ensino-aprendizagem e garantia de uma escola de qualidade para

a maioria e não para uma minoria privilegiada. Conforme mostram os depoimentos de duas gestoras:

A qualidade na educação envolve três aspectos importantes: infraestrutura física e material, formação adequada de professores e salário digno.

Ter recurso no ambiente físico, ter profissionais qualificados, bons salários, formação para as ADIs e as estagiárias – não como as que PCR fornece que não tem utilidade.

Outro discurso acerca da qualidade da educação apreendido a partir das falas de 46,42% dos profissionais da educação infantil - gestores, professores e auxiliares de educação infantil - corresponde a percepção da qualidade na educação com foco na higiene, na alimentação, na saúde e no bem-estar das crianças. Humberto disse que os protagonistas da educação infantil são as crianças Conforme mostram os depoimentos transcritos abaixo:

É poder atender as crianças em suas necessidades da melhor forma possível, dá carinho, amor, proteção, alimentação, saúde (Professora);

Suprir tudo que as crianças não têm, comida, afeto, saúde, pois são filhos de drogados (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

Verifica-se, no conjunto das representações sociais possíveis, uma concepção de qualidade da educação como uma condição que vai proteger, e de creche e pré-escola como lugar onde se assiste, alimenta, cuida da saúde e guarda a criança pobre. Observa-se ainda que o entendimento de qualidade da educação como tendo o objetivo de suprir tudo o que as crianças não têm [...] vem sendo sustentado pela visão assistencialista compensatória que possuem sobre estas instituições.

Para melhor entendimento dessas concepções, vale a pena resgatar a origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Inicialmente, a partir da década de 50 do século passado, o debate da qualidade da educação foi marcado, segundo Campos (2013, p.25), pela abordagem psicológica que centrou a discussão da qualidade na educação nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Num segundo momento, pelo efeito das teorias da privação cultural, diversos programas de educação compensatória para crianças de baixa renda foram implantados. Caracterizados como de baixo custo, empregavam adultos de baixa escolaridade e se aproximavam do modelo de educação “pobre para pobre.” O foco do

atendimento eram as necessidades de higiene, de alimentação e de saúde das crianças, baseado nos princípios da educação compensatória, considerando a criança pobre sempre em falta e a creche como compensadora de deficiências biopsicossociais e culturais.

As transformações de ordem econômica, política, social e cultural impuseram a redefinição da função da creche e da pré-escola como compensadores de deficiências biopsicossociais. Espaços antes vistos apenas como lugar de guarda e de assistência a crianças pobres, passaram a se constituir, com a Constituição (1988) e a LDB (1996), espaços sociais e educacionais legítimos a toda a criança independente de condição social. Entretanto, o que se constata neste estudo, a partir das representações sociais das gestoras e das educadoras destas instituições, é que para estas instituições atenderem a estes objetivos, de cuidados e educação da criança, no sentido de prestar um atendimento com qualidade, vários aspectos precisam ser reavaliados.

A configuração social da realidade atual das instituições de Educação Infantil, exige o rompimento com as concepções assistencialistas que ainda fundamentam o modo como as gestoras, responsáveis diretas pela organização e funcionamento das creches e pré-escolas, bem como os professores e ADIs, as concebem.

É importante, todavia, reconhecer que a configuração social e educacional atual das instituições de Educação Infantil contribuiu para a continuidade do debate sobre qualidade da educação infantil e a construção de concepções de qualidade mais centradas no desenvolvimento da criança, integrando outros aspectos além das demandas físicas, considerando as de caráter emocional, cognitivo, social e cultural. Segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 87), a preocupação com qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões. Percebeu-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, acima de tudo para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de patamar mínimo de qualidade para as creches e pré-escolas.

Como os sujeitos avalia o debate sobre qualidade da educação no Brasil

A pergunta tem como objetivo avaliar as representações sociais que as gestoras, as coordenadoras pedagógicas, as professoras e as ADIs participantes da pesquisa têm sobre os

diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas que tratam da qualidade na educação no Brasil e seus desdobramentos na educação infantil.

Nessa direção, os resultados da Tabela 2 revelam que a maioria (87,50%) das respostas se centra na afirmativa que o debate sobre a qualidade da educação “Existe na teoria, mas, não existe na prática (é utopia)”. Observa-se que as outras respostas, embora com outras palavras, têm o mesmo significado da primeira. As representações que os profissionais das instituições de Educação Infantil têm sobre os diferentes percursos seguidos pelo debate da qualidade na educação no Brasil parecem estar associadas diretamente a não efetivação das diretrizes legais que apontam para a melhoria da qualidade do atendimento a criança nessas instituições.

Conforme destacam as entrevistadas:

Eu vejo que falam muito em qualidade, mas, não se pratica, não vemos nada de qualidade, só descaso com a educação infantil (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

Qualidade? Está só no discurso, nas leis, mas, não se cumpre (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

Ele é muito posto, educação de qualidade, saúde de qualidade, mas, na realidade só está no nome. Falta muito para se ter uma educação de qualidade. Está na teoria, no debate que é feito nas instituições públicas, mas, só funciona nas instituições privadas, nas públicas se perde no meio do caminho (Coordenadora pedagógica);

Tem muito discurso bonito sobre qualidade. A Constituição veio a melhorar no discurso, mas, na prática não (Professora);

É algo que realmente que precisa ser debatido. Os gestores nem sempre estão preparados. Teoricamente funciona, na prática do dia a dia é diferente. Os gestores não são qualificados (Professora);

Não existe, quando acontece não é respeitado, pois quando tem fórum, do COMUDE, o prefeito passa por cima das decisões, manda um projeto fictício (Professora);

Acho que tem muito debate, mas, está longe de ser cumprido. O debate é antigo, mas, na prática nada acontece (Gestora);

O debate tem muito, aparece na fala de muitas pessoas, na escola, na saúde, mas, na prática nada é feito, tudo se fala, mas, nada é feito. Viveríamos num paraíso se o prometido fosse feito (Gestora);

Há que se considerar ainda que estas concepções, visões e opiniões acerca do debate sobre a qualidade da educação não foram formuladas ao acaso, refletem o próprio debate do contexto histórico das creches e pré-escolas no Brasil, fundado ao longo do tempo na luta dos movimentos sociais por equipamentos e serviços coletivos de atendimento a criança, público e de qualidade. Como bem falam as protagonistas da educação infantil, tantas vezes garantidos na legislação e não efetivados, constatado pela ausência ou pelas limitações de oferta, condições estruturais, materiais e humanas do atendimento público as crianças.

É importante reconhecer, segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 87), que as diretrizes legais que apontam para melhoria da qualidade do atendimento a criança nas instituições de Educação Infantil não puderam ser traduzidas em efetivas medidas práticas. Segundo estas autoras, a distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar a grande parte da educação infantil do país. O avanço do debate sobre qualidade da educação infantil que resultou na construção de novas concepções centradas no desenvolvimento da criança, integrando outros aspectos além das demandas físicas, e numa perspectiva democrática comprometida com as transformações sociais e com a melhoria da qualidade da educação para todos, não significou mudanças efetivas nas políticas educacionais.

O resultado das respostas das entrevistadas é, portanto, compreensível, na medida em que reflete a realidade vivenciada pela maioria das instituições de Educação Infantil no Brasil, inclusive de Recife, local onde se realizou este estudo. Pesquisa realizada pelo MEC no ano de 2010, em várias capitais do País e abrangendo 150 Centro de Educação Infantil - financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - comprova esta realidade. O estudo visou avaliar a qualidade da Educação Infantil e evidenciou que as instituições apresentaram níveis de qualidade insatisfatórios nos diferentes aspectos investigados (CAMPOS, 2013, p. 36).

Os resultados do estudo mostraram que foram as rotinas de cuidados pessoais (da saúde, segurança e bem-estar das crianças) que obtiveram as médias mais baixas,

correspondendo ao nível de qualidade inadequado. Os espaços e mobiliários (estado de conservação, níveis de conforto, grau de segurança, adequação do ambiente e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem da criança, a autonomia e o desenvolvimento) apresentaram níveis mínimos de qualidade, ou seja, básicos. Os itens refeição/merenda, sono e prática de saúde obtiveram também níveis de qualidade insatisfatórios, correspondente ao inadequado. Os materiais disponíveis para as atividades com as crianças (livros, jogos, gravuras, entre outros) e as condições dos espaços onde se desenvolvem as atividades, obtiveram médias muito baixas e preocupantes. Somando-se a isto, os aspectos importantes relativos a programação das atividades estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas (CAMPOS et al., 2011, s/p).

Os resultados também refletem - à medida que 70,82% das entrevistadas não souberam responder à pergunta, ou não sabiam do que se tratava - a deficiência de conhecimento sobre o assunto em pauta, assim como a desinformação em relação a tendência que a qualidade da educação vem apresentando nas últimas décadas, sobretudo na perspectiva da Educação Infantil.

Para os profissionais da Educação Infantil, é fundamental compreender como os diversos discursos do debate sobre a qualidade da educação associados à educação infantil estão evoluindo no tempo e no espaço. A compreensão crítica dos diferentes percursos seguidos pelo debate tradicional enraizados nas teorias tecnicistas, mecanicistas e funcionalistas e o debate atual fundado nas novas abordagens - centradas nas estratégias democráticas, comprometidas com a promoção efetiva da qualidade da educação como direito de todos e para todos - vai possibilitar entender o porquê das limitações, conflitos e contradições da efetivação do direito a educação com qualidade. Para isto, existem hoje, no campo específico da Educação Infantil, aportes na literatura que podem contribuir de forma significativa para a construção de uma consciência crítica cidadã, que permita aos protagonistas da educação serem capazes de enfrentar o desafio de tornar a qualidade da educação uma perspectiva democrática, efetiva e legítima para todos.

Dimensões (aspectos/fatores) que os gestores e profissionais consideram para a promoção efetiva da qualidade da educação

Os dados da Tabela 2 relativos a esta pergunta mostram um número de respostas maior do que o número de entrevistados por estes terem considerado mais de um aspecto/fator importante para a promoção da qualidade da educação. Para 78,96% das entrevistadas, representadas pelas gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil, a infraestrutura física e material - salas pequenas, falta de material didático, livros, jogos, brinquedos, legos - são aspectos/fatores considerados mais importantes. Em seguida, 49,33% consideram importante a formação profissional (das professoras, das ADIs, das coordenadoras, das estagiárias). Suporte aos alunos (assistência; alimentação, saúde, moradia) aparece na sequência como terceiro item mais considerado para 40,64%, tendo em vista a promoção efetiva da qualidade da educação. Os aspectos socioafetivos (relação família/escola; relações humanas/comunicação) e condições dignas de trabalho (salário digno, formação, redução de carga horária; materiais de trabalho) aparecem na sequência, em quarto e quinto lugares, respectivamente, com percentuais quase equivalentes.

Estes resultados confirmam, em grande parte, aqueles encontrados nas respostas dadas ao item 1 - quando se indagou sobre a visão que as entrevistadas têm sobre qualidade da educação - na medida em que valorizam como os mais importantes para a promoção da qualidade da educação aspectos /fatores semelhantes aos pontuados na resposta do item 1. Verifica-se que há concordância entre os aspectos/fatores mencionados como os mais importantes - estrutura física e material, seguidos de pessoal qualificado, alimentação, saúde - e a concepção que possuem sobre qualidade da educação.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo MEC (2009, p. 29), apresenta sete dimensões (aspectos/fatores) de qualidade que devem ser utilizadas para avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagem; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho para professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção.

Embora as entrevistadas apresentem aspectos/fatores que são considerados como fundamentais tendo em vista a promoção da qualidade da educação, verifica-se que cada uma

menciona apenas um aspecto ou, no máximo, dois ou três, sendo que nenhuma delas apresenta todos os aspectos/fatores no seu conjunto, como parte integrante de um todo. É importante ressaltar que embora as dimensões sejam apresentadas separadamente, por uma questão metodológica, o entendimento é que todas as dimensões se constituem como parte integrante de um todo. Isto implica reconhecer que estas dimensões de qualidade funcionam de forma articulada, uma dependendo da outra no processo educativo, de forma a se atingir os objetivos da educação infantil.

Ao se desvendar as representações dos sujeitos sobre estas dimensões constata-se o não reconhecimento dessas dimensões como parte de um todo, revelando uma visão fragmentada, não contextualizada, um pensar desarticulado. O escasso ou nenhum conhecimento destas dimensões com base nos documentos elaborados pelos órgãos oficiais e pela literatura que trata do assunto é nítido. Estas dimensões compõem os Indicadores da Qualidade para Educação Infantil, documento elaborado e publicado pelo MEC em 2009. São instrumentos que as instituições devem usar para avaliar, com a participação de todos os segmentos que compõem a Educação Infantil e juntamente com a comunidade, a qualidade do atendimento prestado a criança em seus diversos aspectos - considerando as referidas dimensões - e, nessa direção, a partir dos problemas detectados coletivamente, buscar soluções tendo em vista melhorias das práticas pedagógicas e educativas, numa perspectiva participativa e democrática.

Nessa direção, o MEC (2009, p.36) orienta que a apreensão dessas dimensões no seu conjunto pelos profissionais da educação infantil e pela comunidade é fundamental para a garantia e efetivação da qualidade da educação infantil numa perspectiva democrática, legítima a todos, comprometida com a garantia do direito a educação com qualidade para todos.

A formação para professores e demais profissionais foi a segunda dimensão mais citada pelas entrevistadas, sendo inclusive recorrente no discurso das gestoras e das outras profissionais. Apresenta-se como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela Educação Infantil, conforme revelam as entrevistadas:

Você deve eleger um conjunto de três pilares, qualidade dos professores em relação à formação, salário e infraestrutura física (Gestora);

Se não tiver uma política de organização dos profissionais capacitados, com compromisso com o que faz, nada acontece (Coordenadora Pedagógica);

Formação continuada mais constante, pois faz tempo que a gente não tem capacitação nenhuma, a gente fica por fora de tudo, não se atualiza (Professora);

Professores capacitados, material de trabalho e formação adequada para atuar na Educação Infantil, pois tem profissional aqui que são de química e física e atuam na Educação Infantil (professora);

Formação, pelo menos mínima, que a pessoa tenha o mínimo de conhecimento para atuar na Educação Infantil e materiais para utilizar nas atividades (Professora).

Com base nesses depoimentos, é clara a preocupação das entrevistadas em chamar atenção para a relação entre a boa formação dos profissionais e o melhor desempenho das crianças na Educação Infantil. Parte-se do princípio de que instituições de Educação Infantil de boa qualidade possuem quadros de profissionais qualificados, com formação inicial e continuada adequada na área de Educação Infantil, com conhecimentos teóricos metodológicos consolidados acerca do cuidar e do educar, sobretudo, comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos. A qualificação ou a capacitação, como transmitem as entrevistadas, do professor ou de outros profissionais que trabalham com os cuidados e educação das crianças, é vista como um importante aspecto/fator no processo de desenvolvimento integral e na efetivação do desempenho das crianças e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade.

Esse mesmo cenário reflete as insatisfações destes profissionais com os incentivos e estruturas salariais. Na tabela 1 esta questão é recorrente, sobretudo quando trata da complexa relação entre salários e desempenho profissional, cuja efetivação não se concretiza linearmente. Constataram-se diferenças significativas de faixas salariais entre o que percebem as ADIs e as professoras, e, sobretudo, em relação ao que auferem as coordenadoras pedagógicas e as gestoras em relação as primeiras. O fato é notório e reflete as insatisfações dos profissionais com os salários auferidos.

Os dados presumem a condição precária de vida das ADIs e de outros profissionais da Educação Infantil no País, cuja maioria se acha na condição de pobreza em função dos salários auferidos. Os depoimentos já relacionados ajuízam o desprestígio e a desvalorização destas trabalhadoras, ensejando a implantação de políticas de formação inicial e continuada,

além da necessária valorização dos profissionais da Educação Infantil por meio de planos de carreira, incentivos e benefícios.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 118), com base em pesquisa de revisão de estudos empíricos sobre qualidade da educação em instituições de Educação Infantil, afirmam que os desafios encontrados em relação à formação de professores da Educação Infantil são muitos. De fato, ainda existem muitos educadores sem a formação e a escolaridade mínimas exigidas pela legislação, como existe também a inadequação dos cursos de formação existentes em relação às necessidades de formação para Educação Infantil.

Outro estudo, realizado em 2010 pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade da Educação Infantil em 150 centros de Educação Infantil de seis capitais do Brasil, constatou a falta de garantias de condições mínimas de qualidade, sobretudo, relacionadas a formação, qualificação e valorização dos profissionais, o que pode prejudicar as crianças no seu desenvolvimento e desrespeitá-las em seus direitos, indicando que são questões que afetam diretamente a qualidade da educação infantil. No estudo, os professores mostraram que estão, até certo ponto, conscientes desses problemas, resultado das políticas adotadas em seus municípios. Porém, afirmam que sozinhos não são capazes de tomar iniciativas para atuar sobre os aspectos negativos apontados pelo estudo (CAMPOS, 2013, p. 36).

A formação e a valorização dos profissionais da educação infantil merecem uma atenção especial do Estado enquanto provedor social das políticas de Educação Infantil, dada a relevância de sua atuação na faixa de 0 a 5 anos. Além de formação acadêmica prévia, destes profissionais se requer a formação sistemática e permanente, que inclua o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, do processo ensino aprendizagem e das práticas de cuidado e educação da criança, bem como abarquem as questões políticas relacionadas aos direitos das crianças, sujeitos da educação infantil e dos profissionais envolvidos e responsáveis diretos pelo processo ensino aprendizagem.

Outro ponto importante na análise das respostas diz respeito à condição social das crianças usuárias das instituições de Educação Infantil. No entendimento das entrevistadas, a instituição de Educação Infantil de qualidade deve suprir as demandas de assistência, alimentação e promover a saúde da criança. Na visão das entrevistadas, esta função justifica-se pelo fato de as crianças atendidas nas instituições onde se realizou a pesquisa serem oriundas de famílias pobres, e, portanto, carentes de assistência. Segundo Saraiva (1999, p.

67), perceber a instituição de Educação Infantil nessa perspectiva, de suprir as deficiências da família de modo a compensar as carências associadas as necessidades básicas da criança, como alimentação e promoção da saúde, reflete uma visão assistencialista compensatória.

Esta visão levou as instituições de atendimento à criança a serem consideradas por quase um século tão-somente como lugar de guarda de crianças pobres ou abandonadas, cuja função seria resolver os problemas da fome, abandono e desnutrição. A instituição seria uma estratégia à qual se recorreria só em casos de extrema necessidade, pois caso as famílias tivessem condições financeiras colocariam seus filhos num hotelzinho ou pagariam alguém para ficar com eles no próprio domicílio.

Levando em consideração este panorama, refletir sobre qualidade da educação infantil implica pensar sobre os avanços na legislação (na Constituição, 1988, e na LDB, 1996) que determina o direito à criança a educação e a melhoria da qualidade do atendimento como seu principal objetivo e a situação de crise que hoje ainda vivem as instituições de Educação Infantil no Brasil. Implica indagar se as práticas assistencialistas compensatórias foram superadas, se as deficiências em termos de ofertas de vagas, de infraestruturas físicas e materiais e da formação e qualificação profissional foram resolvidas. E indagar também se o atendimento destas instituições ainda se caracteriza como pobre para pobre.

Existem enormes lacunas entre o desenvolvimento de um modelo de atendimento pautado nos princípios e dimensões de qualidade propostos pelos documentos legais e pela legislação vigente, inclusive pela própria Política Nacional de Educação Infantil, e aquilo que é mostrado no campo da pesquisa em diferentes estudos, inclusive pelo próprio Ministério da Educação (CAMPOS et al., 2006; BRASIL, 2010; CAMPOS, 2013).

A despeito destas contradições, que acompanham e ainda acompanham as políticas de atendimento à criança no Brasil, a preocupação com a qualidade da educação infantil deve se centrar no respeito ao direito de todas as crianças a uma educação infantil de qualidade. Nessa direção, se as instituições de Educação Infantil atendem as dimensões que fundamentam a qualidade da educação infantil, propostas pelo Ministério da Educação (2009), estas instituições legitimam o princípio da igualdade de condições ao acesso e a permanência de todas as crianças na instituição de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, independentemente de sua condição social. Tal assertiva realça a importância do papel do Estado no enfrentamento da dicotomia que separa, historicamente, a intuição de

Educação Infantil pública (governamental) para crianças pobres, de classes populares, da escola de Educação Infantil para as crianças das classes média e alta da sociedade.

6.1.3. Análise e discussão das Representações sociais das Gestoras, das Coordenadoras Pedagógicas, das Professoras e das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil acerca dos Parâmetros de Qualidade e dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e sua implementação no âmbito das instituições de Educação Infantil.

TABELA 3 – Representações sociais das gestoras, das coordenadoras pedagógicas, das professoras e das auxiliares de instituições de Educação Infantil acerca dos Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil e dos Indicadores da Qualidade na Educação e sua implementação no âmbito das instituições de Educação Infantil – Recife, 2016.

Representações sociais	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS			
	Gestoras e Coord. Pedagógicas		Professoras e ADI	
	N	%	N	%
Conhece os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil? Sim/Não, se sim do que trata?				
- Sim	4	33,33	08	33,33
- Trata da formação de um novo perfil de professor de EI;	1	8,3	-	-
- É um documento que Indica como deve ser o trabalho na EI;	1	8,3	-	-
- Das necessidades das crianças e dos recursos humanos:	-	-	1	4,1
- Do Espaço, estrutura física e do atendimento com qualidade;	1	8,3	-	-
- Da estrutura física e das questões pedagógicas da EI;	-	-	1	4,1
- Dos Parâmetros curriculares Nacionais da Educação;	1	8,3	1	4,1
- Da rotina e da gestão das instituições de educação infantil;	-	-	1	4,1
- Não sabe do que se trata;	-	-	04	50,0
- Não	8	66,66	16	66,66
TOTAL	12	100,0	24	100,0
Conhece os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim/Não, se Sim do que trata?				
- Sim	5	41,66	3	12,5
- Dos conteúdos que os professores vão usar para o PPP;	1	8,3	-	-
- Dos elementos que revelam a qualidade nas instituições de educação Infantil;	3	25,00	-	-
- De uma pesquisa nas instituições de educação infantil para verificar a qualidade;	1	-	1	4,16
- Não sabe do que se trata;	7	58,33	23	95,83
- Não	7	58,33	21	87,50
TOTAL	12	100,0	24	100,0
Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil estão sendo implementados na instituição que você trabalha?				
- Sim	5	41,66	3	12,5
- Não	7	58,38	21	87,50
TOTAL	12	100,0	24	100,0
A instituição que você trabalha aderiu ao uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil?				
- Sim	3	25,0	-	-
- Não	9	75,0	24	100,0
TOTAL	12	100,0	24	100,0

Fonte: Coleta direta de dados, Lima (2016).

Conhece os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil? Sim/Não, se sim do que trata?

Os dados da Tabela 3 mostram que a maioria das profissionais gestoras e coordenadoras pedagógicas (66,66%) e das professoras e auxiliares de educação infantil (66,66%) reconheceu não conhecer os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – PNQEI e que um percentual pouco expressivo afirmou conhecer. Verifica-se ainda que, das entrevistadas que afirmaram conhecer os PNQEI, 50% das professoras e das ADIs ressaltaram não saber do que se trata. As demais entrevistadas que atribuíram significados aos parâmetros revelam uma compreensão confusa e limitada, uma vez que não apreendem o conceito em sua forma apropriada, deixando de enfatizar aspectos fundamentais para uma compreensão mais crítica e consciente.

Mediante estes resultados é importante acentuar que o Ministério da Educação-MEC produziu, no ano de 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil com o intuito de serem compreendidos e utilizados pelas creches e pré-escolas e centros de Educação Infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil. Entretanto, o que se constata neste estudo é que o objetivo do MEC de Estabelecer parâmetros de qualidade para os serviços de Educação Infantil, na perspectiva de buscar responder - por meio dos PNQEI - aos anseios por qualidade dos profissionais da área Educação Infantil, está propenso a não ser atingido, à medida que foram propostos em 2006 e, conforme se constata neste estudo, 10 anos depois, os profissionais não sabem da existência desse instrumento legal.

A indagação dos motivos pelos quais não sabem levaria a um estudo mais aprofundado dessa problemática. Além disso, e por mais óbvio que possa parecer, é importante chamar a atenção para a questão de como podem os profissionais ansiar por qualidade na Educação Infantil, se não se sabem do que se trata. Como os gestores e outros profissionais utilizarão os parâmetros de qualidade como referência se não os conhecem e não sabem do que se trata?

Segundo o MEC (Brasil, 2006, p. 3), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume I, contêm referências de qualidade para a Educação Infantil, a

serem utilizadas pelos sistemas educacionais - por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil - para servirem efetivamente como referência para organização e funcionamento desses sistemas e para a melhoria real da qualidade da Educação Infantil, em cumprimento a determinação legal do Plano Nacional de Educação / 2004. Para tanto, os PNQEI foram editados, distribuídos e amplamente divulgados na rede nacional de educação infantil, tendo em vista assegurar a qualidade da educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros, conforme estabelecem as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p.23).

No âmbito da abrangência desse instrumento, torna-se fundamental para a adoção, supervisão, controle e avaliação das medidas de melhoria da qualidade da Educação Infantil a compreensão do conteúdo desse documento por parte dos gestores públicos e dos profissionais da Educação Infantil. O Ministério da Educação (2006, p. 9) é enfático em abordar que a base conceitual do documento é de fácil compreensão, aplicabilidade e monitoramento, a fim de possibilitar a sua adoção pelas instituições de educação Infantil. Entretanto, contrariando esta perspectiva, os resultados desse estudo mostram que, apesar dos parâmetros terem sido publicados há cerca de 10 anos, ainda não fazem parte dos instrumentos de referência do cotidiano das instituições de Educação Infantil, nem do conhecimento e da prática social dos profissionais envolvidos com a educação infantil.

Segundo Braz, Grando e Pavan (2010, p. 9), no intuito de melhorar a oferta de educação infantil com qualidade do país, o governo brasileiro tem produzido uma série de documentos direcionados a esse nível de ensino, distribuídos por todas as instituições de educação infantil, a fim de nortear o trabalho das mesmas e de buscar a melhoria da qualidade do atendimento. Entre estes documentos pode-se destacar: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volume 1 e 2 (2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); e os Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009).

Preocupa o fato dessas profissionais não conhecerem os PNQEI, pois isto implica afirmar que não fazem uso dele. Assim como este documento, os outros propostos pelo MEC como indutores de políticas educacionais também não são utilizados. Estudos (Corrêa, 2003;

Braz, Grandó e Pavan, 2010; Coletto, 2014; Campos, 2010/2013; Saraiva, 1998 /2016;) mostram que, apesar do governo brasileiro envia esforços no sentido de produzir documentos legais direcionados a esse nível de ensino, divulgados e distribuídos em todas as instituições de educação infantil a fim de nortear o trabalho das mesmas tendo em vista a busca da qualidade no atendimento, estes documentos não têm se constituído como elementos efetivos para a melhoria da qualidade do atendimento prestado a criança nessas instituições.

Estas considerações são importantes na medida em que apontam o frequente desrespeito a efetivação dos direitos à criança a uma educação de qualidade. O fato de outros documentos não se constituírem elementos efetivos para melhoria da qualidade do atendimento prestado a criança nas instituições de Educação Infantil pode justificar o porquê das profissionais entrevistadas neste estudo não conhecerem os PNQEI, e não fazerem uso dele. É recorrente na literatura sobre os direitos a criança a uma educação infantil de qualidade, a análise de que a distância entre o que está nos documentos oficiais e sua aplicação efetiva é muito grande. Em consequência, a tradição é que a maioria das creches e pré-escolas para população de baixa renda seja, historicamente, marcada por um atendimento pobre para pobre, apesar do avanço nos termos da lei, nos documentos oficiais.

O Plano Nacional de Educação (2001, p. 9) é enfático em afirmar que é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso (Plano Nacional de Educação, 2001, p. 9). Para tanto, definiu como objetivo e meta a elaboração de diretrizes nacionais e de padrões mínimos de qualidade para as instituições de Educação Infantil (2001, p.65), tendo como pressuposto aspectos quantitativos e qualitativos.

Conhece os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim / Não, se Sim do que trata?

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é o primeiro e único documento que tem como objetivo a autoavaliação da Educação Infantil. É indiscutível, portanto, a importância da elaboração desse instrumento pelo Ministério da Educação (2009) que propõe:

Contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que estas encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças a uma Educação Infantil de

qualidade e ajudem a construir uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2009, p.9).

A elaboração do referido documento contou com a participação de pesquisadores, estudiosos, especialistas, representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores e gestores da área de Educação Infantil. Esta equipe se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão do documento. Esta versão foi discutida e alterada com as sugestões recomendadas em oito Seminários Regionais. Após este processo, o instrumento foi pré-testado em instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, de 9 estados: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009, p. 9).

É indiscutível também a qualidade da produção desse instrumento e o seu valor no sentido de contribuir para melhoria da qualidade da Educação Infantil quando aplicado. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação distribuiu este material para todas as instituições de Educação Infantil e orienta que elas o utilizem, uma vez que seu uso representa um significativo incentivo a melhoria da qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 9).

Como Recife não foi contemplado com o pré-teste deste documento, um dos objetivos deste estudo se constituiu de indagar as gestoras, coordenadoras, professoras e auxiliares de instituições de Educação Infantil da rede municipal se elas conhecem os IQEI e do que tratam.

Os dados da Tabela 3 mostram que a maioria das profissionais gestoras e coordenadoras pedagógicas (58,33%), e das professoras e auxiliares de educação infantil (87,50%), reconheceu não conhecer os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – IQEI, e que um percentual significativo (41,66%) das gestoras e coordenadoras afirmou conhecer. Das entrevistadas que afirmaram conhecer os IQEI, 58,33% ressaltaram não saber do que se trata e as demais que atribuíram um conceito aos indicadores de qualidade revelaram uma compreensão desconexa, descontextualizada e sem sentido apropriado, principalmente quando se considera o conceito no documento oficial.

Isso significa afirmar que as recomendações do MEC não estão sendo seguidas nem cumpridas. Assim como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), os dados mostram, neste estudo, que os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) também não são do conhecimento das entrevistadas. O fato de 41,66% das gestoras e coordenadoras e de 12,50% das professoras e auxiliares de educação infantil ter

afirmado que conheciam os IQEI se torna contraditório, na medida em que a totalidade das entrevistadas não sabem do que trata o documento.

Esses resultados trazem consigo a constatação da falta de clareza por parte das investigadas quando se averiguou sobre o entendimento das mesmas acerca de qualidade da educação e sobre a discussão acerca do debate da qualidade da educação, onde a maioria das entrevistadas, sujeitos políticos que atuam pelo direito à educação de qualidade, não sabem ainda especificar quais concepções almejam defender para educação infantil de qualidade e do que trata o debate da qualidade da educação. Entender o conceito de qualidade da educação e o que se vem discutindo no âmbito da educação sobre qualidade da Educação Infantil torna-se fundamental como referência para subsidiar o entendimento que possuem, não apenas sobre o estabelecimento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, mas, também, dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Questiona-se neste estudo a afirmação do MEC (Brasil, 2009, p. 3) de que os PNQEI e os IQEI foram elaborados com a participação e contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais da Educação Infantil.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.108), mais de 300 mil exemplares dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foram distribuídos gratuitamente pelas escolas e creches de todo país. Contudo, uma pesquisa realizada para avaliar sua receptividade verificou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros que acusaram o recebimento dos IQEI, apenas 30% afirmaram que estava utilizando de “alguma forma” este instrumento (CAMPOS, 2013, p.35; LOPES, 2014, p. 108). Se este instrumento foi elaborado por meio de um processo participativo, no qual foram incluídos especialistas, representantes de diversas organizações da sociedade civil, professores, gestores e outros profissionais da Educação Infantil, porque este instrumento ainda não está sendo utilizado efetivamente por todas as instituições de Educação Infantil?

Essa constatação remete a outra preocupação: o fato do governo brasileiro, no intuito de nortear o trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil e de melhorar a qualidade da Educação Infantil do país, vir produzindo uma diversidade de documentos e publicações¹³ direcionadas a esse nível de ensino, distribuídas por todas as instituições de

¹³ Do Ministério da Educação, tais como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1999; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volume 1 e

educação infantil, com custos altíssimos para os cofres públicos, sendo que estes documentos não estão sendo efetivamente utilizados. É uma questão a ser profundamente avaliada, sobretudo no que concerne aos impactos reais destes documentos na melhoria da qualidade da Educação Infantil do país.

Outro aspecto importante à análise da falta de conhecimento dos profissionais sobre o IQEI diz respeito a evolução, nos termos da lei, da garantia do direito a um atendimento de qualidade a todas as crianças em creches e pré-escolas. Este direito tem sido abordado, defendido e se encontra escrito em vários documentos oficiais, como já se mencionou neste estudo. Além disso, muitas pesquisas já foram e continuam sendo realizadas sobre esse tema, pondo em discussão a qualidade da Educação Infantil e seus critérios. É polêmica, portanto, a falta de clareza das profissionais entrevistadas acerca deste instrumento, uma vez que contém as dimensões a serem consideradas no processo de autoavaliação das instituições de Educação Infantil e, dessa forma, atacar as causas dos problemas encontrados. A discussão leva à consideração os conteúdos teóricos metodológicos que compõem as dimensões que devem ser consideradas para reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil. Nestas dimensões estão necessariamente expressas: as práticas de planejamento institucional; as experiências e linguagens; interações e promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos profissionais e cooperação e troca com as famílias.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estão sendo implementados na instituição que você trabalha? Sim / Não. Por quê?

Para atingir o objetivo de garantir o direito das crianças de zero a seis anos à educação Infantil de Qualidade, o governo brasileiro produziu uma série de documentos direcionados a esse nível de ensino, distribuídos por todas as instituições de educação infantil, a fim de nortear o trabalho das mesmas e de buscar a qualidade no atendimento. Entre os vários documentos elaborados pelo Ministério da Educação, encontra-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 1 e 2, publicado em 2006.

2, 2006; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009; e Indicadores da qualidade na Educação Infantil, 2009.

Os PNQEI contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem, segundo o Ministério da Educação (2009, p. 3), utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches e pré-escolas e centros de Educação Infantil, tendo em vista promover a igualdade de oportunidades educacionais e levando em conta diferenças, diversidades e desigualdades do território brasileiro. Nesse sentido, o Ministério da Educação enfatiza a importância deste documento ser amplamente divulgado e discutido pelas creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil como referência para a organização, funcionamento, controle e avaliação dos sistemas educacionais e como instrumento para adoção das medidas de melhoria da qualidade do atendimento à criança em creches e pré-escolas e centros de Educação Infantil (Brasil, 2006, p.7).

Nessa perspectiva, considera-se neste estudo que os sujeitos desta pesquisa, os gestores públicos, professores e auxiliares de educação infantil - como executores de direitos e provedores de cuidados e educação da criança - têm papel social, educacional importante na implementação e efetivação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Contudo, ao analisar as respostas acerca da pergunta - Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estão sendo implementados na instituição que você trabalha? Sim / Não. Por quê? - constata-se que este instrumento não está sendo implementado pelas instituições de Educação Infantil onde se realizou a pesquisa.

Os dados relativos as respostas dadas a essa pergunta reafirmam os resultados das respostas dadas a pergunta sobre o conhecimento das entrevistadas acerca dos parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Os resultados mostram que a maioria das entrevistadas - 58,3% das gestoras e das coordenadoras pedagógicas e 87,50% das professoras e das auxiliares de educação infantil - afirmam categoricamente que os PNQEI não foram implementados. As justificativas para a não implementação compreendem várias questões, desde a falta de interesse das gestoras até o descaso com o funcionamento das instituições, conforme mostram os depoimentos:

Porque aqui não se cumpre nada. Aqui não tem nem espaço para lazer das crianças, nem material didático, nada funciona como deve (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

Não se implanta porque na verdade não existe interesse. Tudo é só no papel, fica só no papel (Coordenadora Pedagógica);

Os discursos sobre os parâmetros existem, mas a implementação não acontece (Gestora);

Porque falta material didático, espaço físico e pessoal (Professora);

Não sei explicar porque, só sei que não são implementados (Coordenadora Pedagógica);

Porque aqui não temos nem o básico, por exemplo, papel. Mas, temos lego, robótica, que as crianças nem usam por que não funcionam (Professora);

Embora uma parcela das gestoras e das coordenadoras pedagógicas reconheçam que os parâmetros foram implementados, apontam outras dimensões negativas que tornam suas respostas confusas e pouco confiáveis, conforme mostram os depoimentos transcritos abaixo:

São implementados, mas, parece que só no ensino fundamental (Coordenadora pedagógica);

Tenta-se implantar, mas, conseguir é outra história. Aqui a gente chama para trocar uma lâmpada e não vem (Coordenadora Pedagógica);

São aplicados só as vezes, em reunião, sobre como as crianças se desenvolvem (Auxiliar de desenvolvimento infantil);

São aplicados poucos parâmetros, deveria ter mais tempo para discutir com o grupo, trabalhamos, mas, individualmente, não existe um trabalho coletivo (Professora);

Tentamos implantar, mas, deixa a desejar por causa da falta de espaço físico, materiais e pessoal qualificado (Professora).

Frente a este contexto, os profissionais da Educação Infantil expõem aspectos que se relacionam as condições mínimas que, se efetivadas, pelo menos em parte, garantem o direito a criança a um atendimento de qualidade. Nesse contexto, a análise revela não apenas a não implementação dos PNQEI, mas, sobretudo, as insatisfações das entrevistadas com a realidade das políticas públicas voltadas para a Educação infantil no Recife-PE, local onde se realizou este estudo.

O contexto revela as contradições em que se insere a implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Por um lado, o reconhecimento do direito à Educação Infantil pública e de qualidade pela Constituição de 1988 (art. 206, inciso VII) e presente em diferentes leis e documentos oficiais, que confirmam a necessidade da qualidade como condição básica para a melhoria das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Por outro lado, contata-se a negação dessa condição. Segundo o Censo Escolar (2010,

p. 35) as instituições de Educação Infantil que não fazem uso dos PNQEI, que constituem uma parte expressiva destas instituições, não contam com as condições mínimas de funcionamento definidas na legislação.

Na realidade, é um contexto marcado por avanços significativos no campo da legislação em relação a melhoria da qualidade da Educação Infantil, mas assinalado por retrocessos inconcebíveis diante das conquistas já apontadas neste estudo. Rosemberg (2010, p. 178) denuncia o que chama de “política do espetáculo”, que se traduz em práticas de grande visibilidade mediática, eleitoralistas, mas, na prática, pouco comprometidas com a qualidade do atendimento oferecido às crianças em instituições de Educação Infantil.

A instituição que você trabalha aderiu ao uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim / Não. Se Não, porquê?

Considerando o valor desse documento no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil quando aplicado e a orientação do Ministério da Educação (2009, p.9) para que as instituições de Educação Infantil utilizem o material, uma vez que seu uso representa um significativo incentivo a melhoria da qualidade da Educação Infantil, indagou-se as gestoras, as coordenadoras, professoras e auxiliares de Educação Infantil se as instituições onde elas trabalham aderiram a uso dos Indicadores da Qualidade para autoavaliação da educação Infantil.

Os dados da Tabela 3 mostram as respostas dadas a essa pergunta e reafirmam os resultados das respostas dadas a pergunta sobre o conhecimento das entrevistadas acerca dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Os resultados mostram que a quase totalidade das entrevistadas - 75% das gestoras e das coordenadoras pedagógicas e 100% das professoras e das auxiliares de educação infantil - afirmam categoricamente que os IQEI não foram aplicados nas instituições onde trabalham. As justificativas para a não aplicação compreendem várias questões, desde a falta de interesse das gestoras, estrutura, pessoal qualificado, até o descaso com o próprio uso do instrumento. Os depoimentos transcritos abaixo manifestam estas questões:

Não, por causa da falta de material, pessoal qualificado e estrutura geral (Professora);

Não, embora existe muitos problemas de falta de qualidade na instituição. Seria ótimo se fosse aplicado (Professora);

Não. Aliás não sei do que se trata. Nunca fui informada sobre isto (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil);

Eu sei que a instituição recebeu o documento, mas, nunca foi trabalhado. Não houve interesse da gestão. Seria bom a gente saber aplicar, para ver onde estamos errando ou melhorando (Professora);

Das entrevistadas, apenas 2 gestoras e uma coordenadora, responderam sim, ou seja, que a instituição utilizou os IQEI. Contudo, nos depoimentos, negam a afirmação. Conforme destacam em suas respostas:

Sim, a instituição recebeu, temos uma cópia. Tentamos implementar, mas, não deu certo. A gente vai fazendo com que as coisas aconteçam (Coordenadora Pedagógica);

Sim, a instituição recebeu o documento e sempre utilizamos nas formações, mas, a implantação mesmo, não fizemos (Gestora);

Sim, a instituição recebeu o documento, mas, ainda, não utilizamos. São tantos documentos que a gente recebe (Gestora).

Segundo o Ministério da Educação (2009, p;108), 300 mil exemplares dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foram distribuídos gratuitamente pelas escolas e creches de todo país. Contudo, uma pesquisa realizada para avaliar a sua receptividade verificou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros que acusaram o recebimento dos IQEI, apenas 30% afirmaram que estavam utilizando de “alguma forma” este instrumento (CAMPOS, 2013, p.35).

Se este instrumento foi elaborado por meio de um processo coletivo e participativo, do qual fizeram parte especialistas, representantes de diversas organizações da sociedade civil, professores, gestores e outros profissionais da Educação Infantil que confirmaram a necessidade deste instrumento para autoavaliação da Educação Infantil, porque ainda não está sendo utilizado efetivamente por todas as instituições de Educação Infantil? O que ocorre? Porque as instâncias responsáveis pela gestão não estão respeitando a legislação vigente?

É inquestionável a importância destes estudos, bem como da elaboração desses documentos ou instrumentos, porém, observa-se, de acordo com os dados apresentados neste estudo, que há muitos passos a serem dados no sentido de se avançar até atingir um padrão

ideal de qualidade do atendimento a crianças em instituições de Educação Infantil, que vai além dos instrumentos elaborados.

A partir das falas das entrevistadas é possível constatar, em parte, as insatisfações das mesmas com as precárias condições das instituições de Educação Infantil. Os impasses e os desafios apontados precisam ser enfrentados pelo poder público para que se alcance o padrão de qualidade apresentado nos discursos sobre qualidade da educação. A resistência das educadoras em utilizar os IQEI pode ser, em parte, atribuída ao cenário de precarização historicamente apresentado pelas creches e pré-escolas do Recife, que certamente pode levar a que haja uma descrença relativamente a este documento, que haja a percepção de ser mais um documento dentre outros já elaborados pelo Ministério da Educação, cujos resultados não têm gerado impactos na prática social destas instituições.

Segundo Carvalho e Silva (2012, p. 58), a pesquisa bibliográfica e documental revela avanços significativos no sentido de valorizar as dimensões propostas pelos IQEI, como os espaços físicos das creches e pré-escolas. Porém, as pesquisas de campo comprovam que na prática estes preceitos teóricos e legais que constituem o documento não se cumprem. Na realidade, os espaços educativos das instituições não são construídos de modo a traduzir e atender as demandas do universo infantil, conferindo um padrão de qualidade inferior. As creches e pré-escolas analisadas pelos estudos apresentam deficiências que acabam por retratar décadas de descaso governamental.

Braz, Grando e Pavan (2011, p.9) trazem a discussão outro aspecto que pode justificar a não utilização dos IQEI pelas instituições. Para estas autoras/autor, os avanços só ocorrerão se as pessoas que estão envolvidas com a educação infantil tiverem o interesse e forem estimuladas a conhecer e compreender os discursos que tratam das políticas públicas e dos novos debates sobre qualidade da educação infantil. As melhorias, valorizações e a qualidade da educação só serão efetivadas com o engajamento consciente, ativo e participativo das pessoas envolvidas com as demandas, necessidades, cuidados e educação da criança.

Para Saraiva (2015, p. 108), o Estado não foi capaz de dar respostas eficazes as demandas sociais referentes a educação infantil, desejadas com ânsia pela população, que se mantém excluída, ou sem acesso aos serviços de consumo coletivo básicos com qualidade. Em sentido contrário ao atendimento desta demanda, o Estado veio gradativamente se distanciando do campo social ao longo das últimas duas décadas. Sem investimento

suficiente, os serviços e equipamentos coletivos, particularizando aqui os de atendimento a criança, tornam-se não só insuficientes, mas também ineficazes em termos de qualidade no atendimento as demandas da educação infantil.

O Ministério da Educação, ao invés de atacar as causas da falta de qualidade nas instituições de Educação Infantil com políticas públicas eficazes que efetivamente tenham impactos na melhoria da qualidade da educação infantil nos seus amplos aspectos, opta pela formulação e consolidação das ideias dos parâmetros e dos indicadores de qualidade para o enfrentamento da precarização das políticas públicas voltadas para o atendimento a criança de 0 a 6 anos de idade, em creches e pré-escolas. Embora, o discurso referente a estas ideias apresente argumentos no sentido de contribuir com a melhoria da qualidade da educação Infantil, na prática se evidenciam limitações, impasses e desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos avanços ocorreram nas políticas públicas voltadas para a educação infantil nos últimos anos, a partir da Constituição Federal de 1988, e, especialmente, depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Para tanto, e com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento prestado à criança em creches e pré-escolas, e, por conseguinte, a educação infantil, o governo brasileiro vem produzindo uma série de documentos direcionados a esse nível de ensino, distribuídos por todas as instituições de educação infantil, a fim de nortear o trabalho das mesmas e incentivar a busca pela qualidade da educação infantil.

Nessa perspectiva, o governo, através do Ministério da Educação, redigiu os documentos, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1999; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2004; Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volume 1 e 2, 2006; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009; e Indicadores da qualidade na Educação Infantil, 2009.

Com base nesse aparato legal, a qualidade da Educação Infantil passou a ser considerada uma condição extremamente importante, especificamente porque tanto os estudos científicos quanto a prática social têm demonstrado uma estreita ligação entre os níveis de qualidade dos serviços de cuidados e de educação de crianças em instituições de Educação Infantil, e o seu desenvolvimento integral e bem-estar. A partir desse entendimento, e com o avanço do debate da qualidade da educação, outros elementos vêm sendo agregados ao conceito de qualidade da educação infantil, integrando outros aspectos além das demandas físicas, e numa perspectiva democrática, comprometida com as transformações sociais e com a melhoria da qualidade da educação para todos. A isto soma-se a qualidade como direito de cidadania, que deve ser garantida pela e através da implementação de políticas sociais por parte do Estado no seu papel de provedor social, que considere as crianças como sujeito de direito a um atendimento que respeite as suas necessidades e demandas.

Nesses termos, considera-se que o conhecimento e a compreensão do conteúdo desses documentos por parte dos gestores públicos e dos profissionais da Educação Infantil são de fundamental importância para a sua adoção, implementação e resultados, conforme recomenda o Ministério da Educação. Contudo, e contraditoriamente, os resultados deste

estudo mostram que, apesar dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil terem sido publicados há cerca de 10 anos e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil há 7 anos, estes instrumentos ainda não são conhecidos pelos gestores, coordenadores, professores e auxiliares de educação infantil, assim como não foram implementados pelas instituições contempladas como lócus da pesquisa e, portanto, não fundamentam a prática social dos profissionais envolvidos com a educação infantil.

No contexto das representações sociais das entrevistadas, as instituições de Educação Infantil aparecem sempre em situações mais precárias, seja quanto a formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura física e material, seja relacionada as condições e relações de trabalho e qualidade de vida das educadoras, dentre outras situações.

No que concerne à carência de conhecimento das profissionais entrevistadas acerca dos diferentes percursos seguidos pelo debate sobre as políticas de avaliação da qualidade da educação, tal fato reflete a importância da relação indissociável entre a formação continuada do educador e a atuação docente. A ação pedagógica só se constituirá em um trabalho de educação de qualidade se o governo, enquanto gestor público das demandas educacionais e responsável pela gestão das instituições de Educação Infantil, estabelecer como prioridade a formação continuada de seus educadores. Para isto, as instituições precisam efetivamente se tornar lócus privilegiado de estudos, pesquisas, atualizações, reflexões coletivas sobre conhecimentos e práticas que tratam da educação infantil em seus diversos aspectos, de forma crítica e interdisciplinar.

Limitações generalizadas são identificadas a partir das análises das representações sociais das protagonistas da educação infantil acerca do que trata a problemática estudada. Entraves que vão além do não cumprimento da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e da utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como instrumento de autoavaliação destas instituições. Desconsidera-se a participação da família enquanto contribuinte e usuária de direito dos serviços de consumo coletivo e o direito da criança a um atendimento de qualidade que se efetive na perspectiva do seu desenvolvimento integral.

A análise dessa problemática sugere uma investigação mais aprofundada, na medida em que as instituições de Educação Infantil parecem revelar ainda o caráter assistencialista compensatório atribuído a estas instituições ao longo de sua história e que as configuram do

modo que ainda hoje o são. Apesar de todo o aparato legal, o padrão de qualidade da educação infantil vigente no atendimento a criança é centrado, principalmente, na insuficiência de recursos, na má qualidade do atendimento, na desvalorização e desqualificação do profissional, na ausência de cumprimento da legislação específica que garante o direito da criança a um atendimento de qualidade.

O direito da criança a ter educação infantil de qualidade inclui não só o acesso às instituições de Educação Infantil, mas também o direito a uma educação que contemple de forma integral as necessidades da criança na faixa etária de 0 a 5 anos. Isto implica entender, sobretudo, a educação infantil numa perspectiva universal, cujo acesso deve ser para todos e de qualidade, independente da condição social.

Com base nos impasses e contradições identificados nas falas das educadoras entrevistadas, algumas considerações podem ser pontuadas: um investimento público substancial precisa ser disponibilizado para os equipamentos e serviços coletivos de atendimento a criança, de modo a que possam garantir uma educação infantil de qualidade que contemple as dimensões propostas pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil propostos pelo Ministério da Educação; formação e condições de trabalho adequadas para o profissional em todas as modalidades de atendimento; formação continuada, atualização sistemática e aprofundamento dos conhecimentos por parte dos profissionais no campo da educação infantil e no campo da qualidade da educação. Pesquisando as políticas em andamento e a situação da Educação Infantil no país, particularizando, Recife - PE, outros aspectos podem ainda ser apontados como fundamentais para a efetivação dos direitos da criança a ter uma educação infantil de qualidade.

Considera-se ainda que se os impasses e limitações apontados neste estudo, objetivando uma efetiva melhoria da qualidade do atendimento a criança nas instituições de Educação Infantil, não puderem ser traduzidos em medidas práticas e concretas, no sentido de reduzir a distância entre a legislação e sua efetivação, o debate da qualidade da educação infantil construído numa perspectiva democrática, comprometida com as transformações sociais e com a melhoria da qualidade da educação para todos, não se traduzirá em mudanças efetivas nas políticas educacionais. O discurso dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil propostos pelo

Ministério da Educação não resolverá o problema da precarização da Educação Infantil nem em Recife - PE nem em nenhum outro Estado do Brasil.

Isto porque a qualidade da Educação Infantil exige condições materiais, recursos financeiros, insumos, diretamente relacionados a melhoria da infraestrutura física, organizacional e funcional das instituições de educação Infantil. Exige à valorização urgente dos/as profissionais de educação; à existência de materiais didáticos e paradidáticos; à garantia de condições não somente de acesso, mas de permanência, desenvolvimento integral dos sujeitos de direito usuários/as dos produtos e dos serviços de consumo coletivo de atendimento à criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, L. A. **Situação da mulher no mercado de trabalho Latino Americano**. In: Textos Para Debate Internacional, Cadernos Cut-nº 11, São Paulo, 1998.
- AILDEFONSO, E. **Gestão da Qualidade**. Centro Federal de Educação Tecnológica, v.1, Espírito Santo, 2006.
- ALVES, A. A. **Qualidade Total x Qualidade Social: Duas Correntes Dicotômicas na Educação Pública do Rio Grande do Sul no Início do Século XXI**. IX AMPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500 a 1889)**. Educ/Inep, São Paulo, 1989.
- ALVÂNTARA, A. M. ; VESCE, Gabriela Eying Possoli. **As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa**. In: Anais do 8º Congresso Nacional de Educação. 2008.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**, 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. 339 p.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARAMILLO, S; CUERVO, L. M. **Tendências recentes e principais mudanças na estrutura espacial dos países latino-americanos**. In: VALLADARES, Lícia; PRETECEILLE, Edmond (coordenadores). Reestrutura urbana: tendência e desafios. São Paulo: Nobel; [Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Universitárias do Rio de Janeiro], 1990 (coleção espaços).
- ARRUDA, F. D.; FARIA, R. S. de; BRANDÃO, A. C. P. O perfil da “Auxiliar de Desenvolvimento Infantil” em creches da Rede Pública Municipal do Recife. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.
- BARRETO, A.M.R.F. Professores de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. Estudos em avaliação educacional. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 3, p.11-43, jan-jun 1991.
- BARRETO, A.M.R.F. A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas. Texto para discussão, nº223. IPEA, Brasília, 1991.
- BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 2.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BITTAR, M. **História da Educação: da antiguidade á época contemporânea**. São Carlos: Ed UFSCar, 2009.

BUISSON, F. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegues à l'Exposition Universelle de 1878. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

BURKE, P. A Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Unesp, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. ECA (1999). **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n.8.069, 13 de Julho de 1990 e legislação correlata (recurso eletrônico) - 9.ed.-Brasília: - Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2010. 207p.

_____. Educação Infantil no Brasil: situação atual. Brasília: MEC/ SEF/DPEF/COEDI, 1994b.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Volume 1, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Volume 2, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Fundamentos Legais. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura /INEP. O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura COEDI. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília:MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a.

_____. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001. Acessado em: 27/07/2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

_____. Presidência da República – Casa Civil. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 1990.

_____. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-54352, 2012.

BRAZ, M. M.; GRANDO, M. S.; PAVAN, R. **A qualidade na educação infantil: um olhar a partir das políticas nacionais.** IV Colóquio Internacional de Educação, Santa Catarina, 2014.

BRUNA, R.; RIBEIRO, A. M. **Qualidade na Educação Infantil.** http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BrunaRibeiro_GT1_integral.pdf. 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J. ; WIGGERS, V. **Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITOI, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, A., N. B. **Avaliação da qualidade da educação infantil.** Cad. Pesqui. Vol. 41 n.142 São Paulo Jan./Apr. 2011.

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

CANDIDO, A. A. S. et. al.. **Reflexões sobre avaliação à luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** UNAR (ISSN 1982-4920), Araras, SP, v.2, n.2, p.13-22, 2008.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno – Qualidade Inicial: rumo a educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2007.

CARVALHO, A. F. P.; RUBIATO, K. C. da S. **A perspectiva educativa do espaço físico das creches.** 2012. 84 f. Monografia (apresentada ao final do curso de graduação em Pedagogia). União das Faculdades dos Grandes Lagos, UNILAGO, São José do Rio Preto.

CARVALHO, R. T. Apresentação. In: **Anais do I Seminário Estadual de Creche. Um Direito da Família Trabalhadora, Um Dever do Estado e da Sociedade.** Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Pernambuco, 1990,76p.

CASASSUS, J. Cambios paradigmáticos en educación. Revista Brasileira de Educação, Nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

CASTELLS, M. e C. **Marxismo e urbanismo capitalista.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1969.

CASTELLS, M. & GODARD, F. (1974), Monopolville: l'entreprise, l'État, l'urbain, Paris, Mouton.

CIVILETTI, M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.76, p. 31-40, 1991.

- COLETO, A. P. D. Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil. Campinas, 2014.
- COMÊNIO, J. A. Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: França, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1947. p. 27.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003.
- CORTELLA, M. S. Prefácio: **Qualificar a qualidade, desqualificar a complacência**. In: CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Resende. *Custo Aluno – Qualidade Inicial: rumo a educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2007.
- COSTA, A. A. A. (org.) **Creche Comunitária – Uma alternativa popular**. Salvador: NEIM/UFBA - SEC/BAHIA, 2003.
- CURY, C. R. J. **Qualidade em Educação. Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.
- CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CHILDE, V. G. **A Evolução Cultural do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAVOK, D. F. **Qualidade em educação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. São Paulo, 2007.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 2001.
- DEFREYN, V. **A Tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos**. 2004. 150f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS.
- DE LIBERA, A. **Pensar na Idade Média**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- DOWBOR, L. **Reflexões Atuais Sobre Cidades, Família e Escola: Impactos na vida das Crianças e do planeta**. In: FONTENELLE, Laís; HENRIQUES, Isabella. *Criança e Consumo 10 Anos de Transformação*. Instituto Alana, 1 ed., São Paulo, 2006.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- DURAN, M. A. A dona de casa: crítica política da economia doméstica. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ESPÍRITO SANTO, A. C. G. do; SILVA L. B. da. **Avaliação das práticas de cuidados desenvolvidos com as crianças nas creches e pré-escolas da RPA3**. In: Relatório final da atividade de pesquisa integrante da primeira etapa do Projeto Trabalhando a Melhoria da Qualidade do Atendimento à Criança de Creches e Pré-Escola, integrante do Programa

Crescer: um estudo de caso em 10 creches e pré-escola da cidade do Recife – PE. Dept. de Ciências Domésticas / Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2004.

FARIA FILHO, L. M. de. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, F. Desenvolvimento histórico-social da sociologia no Brasil, 1957: In: FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRARI, M. Platão. Revista Educar para Crescer, 2011. DISPONIVEM EM: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/platao-307607.shtml>> ACESSO EM: 30-03-2015.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1999.

FILHO, J. C. P. **A Educação através dos tempos**. Universidade Estadual Paulista-UNIVESP, S/D, p.1. Disponívelhttp: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01> Pdf acesso em: 21-12-2014.

FRANCO, C. O SAEB: **potencialidades, problemas e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v.17, p. 127-133, 2001.

FREIRE, A. M. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

GADOTTI, M. A qualidade na educação: uma nova abordagem. Florianópolis: COEB, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. Rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea), 1994.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2ª ed. Petrópolis, 2015.

GRAMSCI, A. Intelectuais e a Organização da Cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, L. **A Relação Creche-Família: Relato de uma Experiência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 60, p. 70-78, 1987.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERÉDIA, V. B. M. **Dilemas da globalização. In: Qualidade em educação: um debate necessário**. Passo Fundo: Universidade Educação Básica. Série Interinstitucional, 1997.

JAEGER, W. W. 1888 – 1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira, 4ª ed. SP. Martins Fontes, 2001 (Paidéia). (adaptação do texto para educação brasileira Mônica Stahel, revisão do texto grego Gilson Cardoso de Souza), 2001.

- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Educação pré-escolar no Brasil (1889-1922): exposição e congressos patrocinando a “assistência científica”**. São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado PUC-SP.
- LENCIONI, S. **Condições Gerais de Produção: Um Conceito a ser recuperado para a Compreensão das Desigualdades de Desenvolvimento Regional**. IX Colóquio Internacional de Geocrítica, Porto Alegre, 2007.
- LIMA, A. M. C. **Formação do trabalhador de creche**. In. I Seminário Estadual: CRECHE UM DIREITO DA FAMÍLIA TRABALHADORA, UM DEVER DO ESTADO E DA SOCIEDADE, 1. Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco, 1990. 76 p.
- LINEKER, M. da S. L.; ABREU, C. B. de M. **A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934**. IX ANPED. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.
- LOJKINE, J. **O Estado Capitalista e a Questão Urbana**. São Paulo, Martins Fonte, 1981/1997. 337 p.
- LOPES, V. V. **Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de Avaliação**. Cadernos CENPEC, v.4, n.1, São Paulo, junho, 2014.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARROU, Henri-Irénée. **Historia da educação na antiguidade**. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- MATOS, M. **Cidadania porque, quando, para quê e para quem? Desafios contemporâneos ao estado e à democracia inclusivas**, 2009.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- MELCHIOR, J.C.A. **O Financiamento da Educação no Brasil**. São Paulo: EPU. 1987.
- MELO FILHO, E. T. de. **Os egressos do PPGCI/UFPB: representações, perfil e trajetórias profissionais / Edilson Targino de Melo Filho**. — João Pessoa, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MIRANDA, M. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.
- MOACYR, P. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.
- MORE, T. **A Utopia**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1979.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 p.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25. NRODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação* Tradução: Alfredo Veiga Neto – Belo Horizonte 2001.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil em Creche e Pré-escola: Concepções e Desafios**. Revista *Infância na Ciranda da Educação – Publicação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE / Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte*, 2009.

PELICIONI, M.C.F. *Qualidade de vida das mulheres trabalhadoras das creches conveniadas do bairro Bela Vista do Município de São Paulo*. São Paulo, 1995. [Tese de Doutorado - Faculdade de Saúde Pública da USP].

PREFEITURA DO RECIFE. **PLANO PLURIANUAL PARA O PERÍODO DE 2014/2017**. Recife, Outubro, 2013.

PRETECEILLE, E. **La Production des grandes ensembles**. Paris, Mouton, 1973.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: Jose Severo de Camargo pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea), 1986.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMA, C. M. **Meios de Consumo Coletivo x Políticas Públicas: Parque do Sol Adamantina- SP**. X encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo, 2005.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROSA, A. P. da; ZINGANO, E. M. **Pré-História: Educação para Sobrevivência**. Artes Visuais, *Maiêutica*- ano 1, Número 1, Janeiro 2013.

ROSA, M.G. **A História da Educação através dos Textos**, ed. Cultrix, São Paulo, 2011.

ROSEMBERG, F. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos ANPEd*, n. 1, p. 57-64, 1989.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; VIANNA, C. P. Textos FCC 8/92. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC, 1992.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e fusões**. In: Souza, G (org). **Educar na infância: perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. P.171-186.

SANTOS, J. D. A. dos; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO

SARAIVA, J. M. **Perfil do Trabalhador do setor de Nutrição e Saúde de Creches Públicas da Cidade do Recife – PE**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Nutrição (área de concentração Saúde Pública), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

_____. **A lógica do capital e do estado na provisão dos meios de consumo coletivo: uma experiência de responsabilidade social no campo da assistência a criança**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. **A lógica do capital e do Estado na provisão dos meios de consumo coletivo**. Uma experiência de responsabilidade social no campo da assistência à criança. Recife: Editora UFPE, 2015.

SARAIVA J. M.; SAMPAIO, Fátima. **O papel do poder público frente à provisão dos equipamentos e serviços de consumo coletivo de atendimento a criança**. In: SILVA, Maria Zênia Tavares; SARAIVA Joseana Maria; SANTANA, Deisyvângela Eucrêmia da Silva Lima (Org.) O consumo no contexto da família, da infância e da adolescência. Recife: EDUFRPE, 2016, 274p.

SARAIVA, J. M.; ESPÍRITO SANTO, Antônio Carlos Gomes do; SOUZA, Nayra Luíza de Oliveira. **Infra-Estrutura Física e Material das Creches /Pré-Escolas da RPA3**. In: Relatório final da atividade de pesquisa integrante da primeira etapa do Projeto Trabalhando a Melhoria da Qualidade do Atendimento à Criança de Creches e Pré-Escola, integrante do Programa Florescer: um estudo de caso em 10 creches e pré-escola da cidade do Recife – PE. Deptº de Ciências Domésticas / Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v.14, n. 40, jan./abr, p.143-155, 2009.

SCARR, S.; EISENBERG, M. (1993). Child care research: issues, perspectives, and results. Annual Review of Psychology, 44, 613-644.

SILVA. D.H; MACHADO. M. C. **O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014.

SILVA, E. V. **Qualidade em serviço oferecido em escola infantil: um estudo de caso no município de São João da Barra à luz das percepções dos professores**. ENFEPRO, IV encontro Fluminense de engenharia da produção, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, J. T. **Concepções de creches: o ponto de vista dos profissionais que nela atuam**. Dissertação de Mestrado: São Paulo: PUC,1993, 298p.

SILVA, V. C.; MAGALHÃES, C. M. R. **Um Estudo do Conceito de Qualidade na Produção, sob uma Visão da História e da Educação Matemática.** VII CIBEM, Uruguai, 2013.

SIQUEIRA, E. B. de M. **As representações sociais das práticas dos Conselheiros Tutelares: o caso do Conselho Tutelar da Zona Norte de João Pessoa,** 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social, 2009.

SOUZA, R. F. de. **Espaço de educação e de Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil.** In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera treza; ALMEIDA, Jane Soares de. O legado educacional de século XIX. Araraquara: UNSP: Faculdade de Ciências e letras, 1998.

SOUZA e SILVA, M. O. da ; et.al. **Avaliação de Programa da Política de Assistência Social. Avaliação do Programa Creche Manutenção.** In: Avaliação de Políticas e Programas Sociais – Teoria e Prática. São Paulo: Veras editora, 1997, 169 p.

TEIXEIRA, A. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário.** Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

TRINDADE,; MENEZES,.. **A Educação na Modernidade e a Modernização da Escola no Brasil: Século XIX e início do Século XX.** Revista HISTEDBR On-line Artigo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 124-135, dez.2009 - ISSN: 1676-2584 133.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância, **Relatório Situação Mundial da Infância,** UNICEF, Nova Iorque, 2008.
https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2015_Summary_Portuguese_Web.pdf

VALDEMARIN, V. T. **Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado.** In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VÉRAS, M. P. B. **Trocando Olhares: uma introdução à construção sociológica da cidade.** São Paulo: Educ, Studio Nobel, 2000.

VERNANT, J.P. **As Origens do Pensamento Grego.**6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

VIEIRA, L. M. F. **A Formação do Profissional da Educação Infantil da Legislação, das Políticas e da realidade do atendimento.** Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Belo Horizonte, 1997.

_____. **Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970).** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 10, n. 67, p. 3-16, 1987 OU, 1988.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZANDOVAL, R. L. O. dos S. **A Relação Público – Privado no Atendimento à Criança em Creches Públicas Municipais em Viçosa – MG**. Viçosa: UFV, 1996. 216 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

ZITKOSKI, J. J. **Educação de qualidade: que qualidade queremos?** In: Qualidade em educação: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica. Série Interinstitucional, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONSUMO, COTIDIANO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL****FORMULÁRIO DE PESQUISA****QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS E PRÁTICAS NA
PERSPECTIVA DO CONSUMO COLETIVO****BLOCO I****DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

1.1. Sexo: F () M ()

1.2. Escolaridade: _____

1.3. Salário (Líquido): _____

1.4. Função: _____

1.5. Instituição: _____

1.6 Turma: _____

BLOCO II**CONCEPÇÃO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

2.1. O que entende sobre **Qualidade da Educação**?

2.2 Como avalia o debate sobre **Qualidade da Educação no Brasil**?

2.3. Para você quais são os fatores que definem a qualidade?

2.4. Você tem algo a dizer sobre como tem sido pensada a qualidade da educação no Brasil?

2.5. Que dimensões (aspectos/fatores) devem ser consideradas para a promoção efetiva da qualidade da educação?

2.6. O que significa para você uma escola de qualidade?

2.7. Que fatores, para você são importantes para promoção de padrões de qualidade numa organização?

2.8. Como você avalia a instituição que você trabalha em relação a qualidade da prestação de serviço? Porquê?

2.9. Que aspectos você considera importante para uma Educação Infantil de Qualidade?

BLOCO III

CONCEPÇÃO ACERCA DOS PARÂMETROS NACIONAIS DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. Conhece os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil?
Sim/Não, se sim do que trata?

3.2. O que contém os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil?

3.3. Qual o objetivo dos Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil?

3.4. Qual a finalidade de definir os Parâmetros Nacionais da Qualidade para Educação Infantil?

3.5. O que você entende sobre o conceito de Parâmetros de Qualidade?

3.6. Quem elaborou os Parâmetros Nacionais para Qualidade na Educação Infantil?

3.7. Com que finalidade foi produzido os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil?

3.8. Para que serve os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil?

3.9. Para você é possível assegurar a qualidade na Educação Infantil por meio do estabelecimento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil? Sim () Não ().

Porquê?

3.10. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estão sendo implementados na instituição que você trabalha? Sim / Não. Porquê?

3.11. Como você avalia a aplicabilidade dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil na instituição que você trabalha?

3.12. Quais são os resultados da aplicabilidade dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil na instituição que você trabalha?

3.13. Você sabe em quantos volumes estão apresentados o documento parâmetros nacionais da qualidade na educação infantil? Sim () Não (). Se sim em quantos?

3.13.1. Do que trata o primeiro volume?

3.13.2. Do que trata o segundo volume?

3.14. Que parâmetros de qualidade você considera importante para a educação infantil ser considerada ótima?

3.15. Qual a distinção entre Parâmetros de Qualidade e Indicadores de Qualidade?

BLOCO IV

INDICADORES DA QUALIDADE NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1. Conhece os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim/Não, se Sim do que trata?

4.2. Como você define a expressão Indicadores de Qualidade?

4.3. Como você caracteriza o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil?

4.4. Você sabe quem elaborou o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim () Não (). Se Sim, quem?

4.5. Qual o objetivo do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil?

4.6. O que permite os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil?

4.7. Que dimensões devem ser considerada para reflexão coletiva sobre a qualidade na Instituição de Educação infantil?

4.8. A instituição de Educação Infantil que você trabalha recebeu o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim () Não ().

4.9. A instituição que você trabalha aderiu ao uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil? Sim () Não ().

Se Não, Porque?

4.10. Para você que aspectos devem ser considerados na hora de avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil?

4.11. Para você como deve ser uma Instituição Infantil de Qualidade?

4.15. Para você, a Qualidade dos produtos e dos serviços prestados a criança numa instituição de Educação Infantil depende de quê?

BLOCO V

CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A VISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1. Para você o que é uma instituição de educação infantil?

5.2. Qual o seu conceito sobre criança?

5.3. O que significa para você a expressão EDUCAÇÃO?

5.4. O que significa para você a expressão DIREITOS?

5.5. Você gosta do que faz? Sim () Não (). Porquê?

5.6. Para você o que significa a expressão Política Pública?

5.6. Você colocaria seu filho/a numa Instituição de Educação Infantil Pública? Sim ()
Não (). Porquê?

Recife, ____/____/____

Respondente: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM CONSUMO, COTIDIANO E DESENVOLVIMENTO
SOCIAL

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica
 Protocolo nº 236
 Data 29/02/16 Hora: 13:42
 Recebido por: Priscila Silva

Recife 29 de Fevereiro de 2016

MEMO s / nº /2016

De: Joseana Maria Saraiva

Profª Dra Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social/ Departamento de Ciência Domésticas/ UFRPE

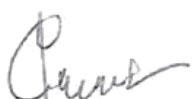
Para:

Gerencia Geral de Educação Infantil e Anos Iniciais / Prefeitura do Recife
 Profª Liliane Gonçalves

Cumprimento V.Sa ao tempo em que solicito verificar a possibilidade de autorizar a realização da pesquisa de campo "QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS E PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DO CONSUMO COLETIVO, pela estudante do Mestrado WANESSA MARIA DE LIMA do Programa de Pós-graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social / UFRPE, sob a minha orientação. A referida pesquisa tem como objetivo compreender a percepção que os gestores, professores e auxiliares de educação infantil têm sobre qualidade na Educação Infantil. âmbito das instituições de Educação Infantil da rede municipal de Recife-PE. Adotar-se-á abordagem qualitativa, constituindo o estudo de caso a estratégia de pesquisa mais apropriada para investigação que se deseja realizar. Os sujeitos se constituirão de: 12 gestores públicos – 06 Coordenadores/as Geral; 06 Coordenadores /as Pedagógicos; 12 professores/as e 12 Auxiliar de 6 CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal de Recife-PE. Adotar-se-á abordagem qualitativa, constituindo o estudo de caso a estratégia de pesquisa mais apropriada para investigação que se deseja realizar. Os resultados visam subsidiar a produção do conhecimento científico acerca da

problemática a ser estudada e o aprimoramento da Educação Infantil como meio de consumo coletivos, absolutamente indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, à reprodução da força de trabalho e ao incremento econômico e social do País.

Certa de contar com vossa compreensão e apoio. Atenciosamente.


Joseana Maria Saraiva
Prof. do Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social

14*

Recife, 09 de março de 2016

CARTA DE ANUÊNCIA

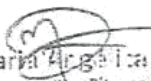
Informamos que Vanessa Maria de Lima, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, está autorizada a realizar, nas unidades educacionais abaixo relacionadas, pesquisa relativa ao seu projeto intitulado: "Qualidade na educação infantil: discursos e práticas na perspectiva do cotidiano coletivo".

Recomendamos que a estudante verifique com a gestão das unidades educacionais em tela como se dará a participação da mesma no cotidiano das unidades, considerando-se os dias, horários e demais aspectos pertinentes para a realização do estudo.

Salientamos que, para a ação de filmagem e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

UNIDADES EDUCACIONAIS	
1	CMEI Coelho do Pensante
2	Creche Municipal Arne as Crianças
3	CMEI Creusa de Freitas Cavalcanti
4	CMEI Sementinha do Sky ab
5	CMEI da Mangueira
6	CMEI Jesus de Nazaré

Aterciosamente,


Maria Argêita Pitanga
Assistente Pedagógica de Mestrado
Técnica Pedagógica
Mat. 61.720-2
Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica

¹⁴ O documento não está legível devido a sua reprodução.