

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CARMEM BEZERRA LIMA

**A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**TERESINA-PI
2010**

MARIA CARMEM BEZERRA LIMA

**A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Carlos Sales.

**TERESINA-PI
2010**

L732q Lima, Maria Carmem Bezerra

A Qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância./ Maria Carmem Bezerra Lima. – Teresina: 2010.

187fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Sales

1. Educação Infantil. 2. Representações Sociais. 3. Indicadores de Qualidade. I. Título.

C.D.D. - 372

MARIA CARMEM BEZERRA LIMA

**A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre

Aprovada em: 28/05/10

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Carlos Sales - UFPI
Orientador

Prof^ª Dr^ª. Maria Machado Malta Campos – PUC/SP
Examinadora Externa

Prof^ª Dr^ª. Antônia Edna Brito - UFPI
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus queridos e estimados filhos **Bruna Ravena, Victor Matheus e Maria Clara**, razões do meu viver e minhas fontes de encorajamento.

Ao meu amado neto **João Marcelo** que com sua graciosidade me anima a cada dia.

Às **crianças** do CMEI Hilda Lemos que fizeram desabrochar em mim o encantamento com a infância.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o dom da vida e a sede pela busca do conhecimento e por guiar sempre todos os meus passos e em especial os que foram dados ao longo dessa caminhada, não me deixando cair diante das turbulências.

Aos meus pais Josué (*in memoriam*) e Maria do Carmo, carinhosamente chamados de Dedé e Pretinha, pessoas do campo simples e humildes, que através dos seus bons exemplos nos guiaram para o caminho do bem.

À minha filha Bruna Ravena, grande incentivadora quando eu queria fraquejar e que, ao assumir a maternidade precocemente, fez disso um grande aprendizado demonstrado através do seu profundo amadurecimento.

Aos meus outros dois filhos, Victor Matheus e Maria Clara, que, a cada reclamação e protestos por quererem a minha atenção, fizeram me encher de coragem para seguir em frente.

Ao meu neto João Marcelo, este pequenino ser, que, mesmo nas horas mais angustiantes e difíceis, conseguia me encantar com a sua alegria.

A toda a minha família, esposo, irmãos, sobrinhos/as, tios/as, primos/as, cunhado/as, sogro, sogra que sempre torceram por mim, especialmente à minha irmã Carleide pelo incentivo e ajuda recebida e que, sempre motivada pelo sentimento que nos une, nunca deixou que a distância geográfica que nos separa nos distanciasse uma da outra.

Aos colegas e companheiros(as) de trabalho que formam a maravilhosa equipe do CMEI Hilda Maria Lemos Santos e Silva, por compreenderem as razões de minhas ausências, em especial à Darlene (pedagoga) pelo apoio incondicional e à Patrícia (auxiliar de secretaria) por ter estado sempre do meu lado.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a Gerência de Educação Infantil (GEI), em especial às pessoas de Carmem Portela, Antônia Célia e Rosa Elianete, pelo apoio e incentivo recebidos e por acreditarem no meu trabalho e na minha capacidade de superação.

À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), pela minha liberação ao longo desta caminhada.

Às/aos colegas do Núcleo de Tecnologia Educacional prof^a Conceição Oliveira, pela torcida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Calos Sales pela paciência e compreensão mesmo quando algumas vezes não me fiz presente, pela sensibilidade diante dos meus desafios profissionais na luta pela sobrevivência e pela delicadeza, serenidade e competência com que me orientou.

Às professoras doutoras Cleânia de Sales Silva e Olivette Rufino Borges Prado Aguiar pelas excelentes contribuições no exame de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí pela oportunidade que me foi concedida de alargar o meu universo de conhecimentos e por me iniciar no desafiante mundo da pesquisa.

À prof. Dra. Cleânia de Sales Silva pela disponibilidade e pelo incentivo recebido ao longo das várias tentativas durante o processo seletivo do mestrado.

A todos/as os/as professores/as do Mestrado em Educação pelas trocas e aprendizagens construídas.

A todos/as os/as colegas da 16^a turma do Mestrado em Educação pela saudável convivência e pela alegria dos nossos encontros.

À Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Luis Carlos Sales e pelas professoras Dr^a Maria Malta Campos, Dr^a Antônia Edna Brito e Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Às amigas: Socorro Soares e Tina, também companheiras do mestrado, com quem dividi as angústias e as dores desse processo e Carmen Lúcia que sempre me incentivou e me encorajou a não desistir mesmo diante das dificuldades.

Às professoras, sujeitos desta pesquisa, pela disposição de colaborarem com esse trabalho.

A todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A qualidade na educação é uma temática que nos últimos anos passou a ser objeto de preocupação e de discussão nacional, ocupando, a partir de então, lugar de destaque nos debates educacionais. Entretanto, o sentido que tem sido atribuído ao termo qualidade transita entre duas narrativas: uma que se assenta na definição de qualidade restrita aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de larga escala e outra que defende a qualidade como um conceito complexo, plural e subjetivo; que é socialmente construído, passível, portanto de contínuas revisões. Com base nessa última tese, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo de analisar as representações sociais de qualidade na Educação Infantil, partilhadas por professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública municipal de Teresina, buscando assim captar o sentido que o termo qualidade tem para esses sujeitos. Para dar conta da qualidade como objeto de estudo na perspectiva da subjetividade das pessoas, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais se apoiando em autores como Moscovici (1978, 1984), Sá (1996, 1998), Jodelet (2001), Silva (2004), Sales (2000, 2006). Também aos estudos de Zabalza (1998), Marchesi e Martin (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira e Araújo (2005), Campos (2006, 2008), os quais contribuíram para o aprofundamento de questões relativas à qualidade na educação. E ainda Ariès (1981), Kuhlmann Jr (1998), Del Priore (2000), Kohan (2005), Oliveira (2002) e Kramer (2003), nas questões relativas ao processo histórico de constituição da infância e da história da Educação Infantil no Brasil. Foram sujeitos da pesquisa 30 professoras e como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro contendo sete perguntas, e também um questionário. Para a análise e interpretação dos dados empregamos a técnica de análise de conteúdo e nesta a análise categorial nos apoiando em Bardin (1977). Os resultados encontrados indicam que a qualidade na Educação Infantil nas representações sociais desses sujeitos está associada: a uma equipe de professores bem preparados; à boa estrutura física da escola, compreendida como um espaço vivo e dinâmico, que deve favorecer aventuras, descobertas, criatividade, desafios, ludicidade, confirmando as imagens da infância enquanto um tempo do brincar; ao progresso da criança, indicando que o que dá sentido à escola de Educação Infantil é, também, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; às questões relativas à atmosfera geral positiva da escola; à boa gestão e organização da escola e, por fim, uma escola onde se partilha a educação da criança com a família. As representações sociais desses sujeitos apontam para alguns indicadores de qualidade, tais como: a qualificação docente, estrutura física adequada, clima escolar, bom aprendizado e desenvolvimento, organização escolar e parceria escola e família. Concluímos também que os principais eixos representacionais presentes nas falas desses sujeitos que se correlacionam com os indicadores de uma escola de qualidade são: **eixo escola** – estrutura física adequada, organização escolar, clima escolar, bom aprendizado e desenvolvimento; **eixo professor** - equipe qualificada e comprometida; **eixo família** – parceria escola e família.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação Infantil. Qualidade. Representações Sociais. Indicadores de Qualidade.

ABSTRACT

Quality in education is a topic that in recent years became an object of concern and national discussion, occupying, thereafter, a prominent place in educational debates. However, the meaning that has been assigned to the term quality go along between two narratives: one that relies on the definition of quality restricted to results obtained by students in the evaluations of large-scale and one that defends the quality concept as complex, pluralistic and subjective; that is socially constructed, capable therefore of continuous review. Based on this latter thesis, we conducted a qualitative research aimed to analyze the social representations of quality in early childhood education, shared by teachers working in schools from early childhood public system in Teresina, trying to capture the sense that term quality means for these subjects. To take account of quality as an object of study in view of the subjectivity of the people, It was appealed to the Theory of Social Representations relying on authors like Moscovici (1978, 1984), Sá (1996, 1998), Jodelet (2001), Silva (2004), Sales(2000, 2006). Also studies of Zabalza (1998), Marchesi and Martin (2003), Dahlberg, Moss and Pence (2003), Oliveira and Araújo (2005), Campos (2006, 2008), which contributed to the deepening of quality issues in education. And Áries (1981), Kuhlmann Jr (1998), Del Priore (2000), Kohan (2005), Oliveira (2002) and Kramer (2003), on issues relating to the historical process of constitution of childhood and the history of Early Childhood Education in Brazil. 30 teachers were the research subjects and as an instrument of data collection it was used a semistructured interview guided by a script containing seven questions, and a questionnaire. For the analysis and interpretation of data we used the technique of content analysis and categorical analysis supporting us in Bardin (1977). The results indicate that quality in early childhood education in the social representations of these subjects is associated with: a team of well-prepared teachers, the good physical structure of the school, understood as a living and dynamic place, which should encourage adventure, discovery, creativity, challenges, playfulness, confirming the images of childhood as a time of play, aiming the child's progress, indicating that what gives meaning to early childhood education center is also learning and child development; questions concerning the general atmosphere of positive school, the good management and organization of the school and, finally, a school which shares the child's education with the family. The social representations of these subjects show some quality indicators, such as the teaching qualification, appropriate physical structure, school climate, good learning and development, school organization and school and family partnership. We also conclude that the main axes representational present in the speeches of those subjects that correlate with indicators of school quality are: shaft school – appropriate physical structure, school organization, school climate, good learning and development; axis teacher – qualified and committed; axis family – school partnership and family.

KEY WORDS: Childhood. Early Childhood Education. Quality. Social Representations. Quality Indicators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Fatores que indicam o que é uma escola de Educação Infantil de qualidade.....	115
Gráfico 2	Julgamento dos sujeitos sobre a escola onde atuam.....	126
Gráfico 3	Categorias que classificam a escola onde os sujeitos atuam como de qualidade.....	127
Gráfico 4	Categorias que classificam a escola onde os sujeitos atuam como sem qualidade.....	131
Gráfico 5	Categorias que classificam a escola onde os sujeitos atuam como parcialmente de qualidade.....	136
Gráfico 6	Escolhas dos sujeitos.....	138
Gráfico 7	Critérios para a escolha dos sujeitos.....	139
Gráfico 8	Critérios para a não escolha dos sujeitos.....	142
Gráfico 9	Aspecto bom existente em outras escolas de Educação Infantil, mas não na escola onde os sujeitos atuam.....	145
Gráfico 10	Componente que não deve faltar numa boa escola de Educação Infantil.....	149
Gráfico 11	Fatores que caracterizam uma escola ruim.....	152
Gráfico 12	O que haveria na escola de Educação Infantil dos entrevistados.....	156

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Perfil das professoras com relação ao sexo, faixa etária e escolaridade.....	107
Quadro 2	O perfil das professoras quanto aos níveis de atuação, tempo de magistério na Educação Infantil e tempo de atuação na escola atual.....	110
Tabela 1	Fatores que indicam o que é uma escola de Educação Infantil de qualidade.....	115
Tabela 2	Julgamento dos sujeitos sobre a escola onde atuam.....	125
Tabela 3	Categorias presentes na classificação da escola onde os sujeitos atuam cuja resposta foi sim.....	126
Tabela 4	Categorias presentes na classificação da escola onde os sujeitos atuam cuja resposta foi não.....	131
Tabela 5	Categorias presentes na classificação da escola onde os sujeitos atuam cuja resposta foi em parte.....	136
Tabela 6	Escolhas dos sujeitos quanto às escolas de Educação Infantil da rede municipal.....	138
Tabela 7	Critérios para a escolha de uma escola de Educação Infantil da rede municipal.....	138
Tabela 8	Critérios para a não escolha de uma escola de Educação Infantil da rede municipal.....	142
Tabela 9	Aspecto bom existente em outras escolas, mas inexistente na escola onde os sujeitos atuam.....	144
Tabela 10	Componente que não deve faltar numa boa escola de Educação Infantil.....	148
Tabela 11	Fatores que caracterizam uma escola ruim.....	151
Tabela 12	O que haveria na escola de Educação Infantil dos entrevistados.....	156

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNAE – Campanha Nacional de Alimentação Escolar

COERPE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNC – Departamento Nacional da Criança

DOEI – Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EC – Emenda Constitucional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Valorização da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério

GEI – Gerência de Educação Infantil

IDEA – Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

INEP – Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

INAN- Instituto Nacional de alimentação e Nutrição

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LLECE - Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

OEI – Organização dos Estados Íbero-Americanos

OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

PDET – Plano de Desenvolvimento da Educação de Teresina

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SENAI – Serviço Nacional do Aprendizado Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SEMCAD – Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente

SEMTCAS – Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS	24
1.1 Infância, criança e educação: tecendo algumas relações	24
1.2 Concepções de infância e de criança: da sociedade medieval à modernidade	27
1.3 Escola e socialização da infância na perspectiva sociológica	35
1.4 A infância e a criança em novos tempos	37
1.5 A emergência da infância no Brasil.....	40
1.6 A Educação Infantil no Brasil.....	46
II QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISES	57
2.1 Contextualizando a qualidade	57
2.2 Qualidade na educação: um conceito em construção	62
2.3 Indicadores de qualidade: da necessidade à controvérsia	67
2.4 Perspectivas do discurso da qualidade no Brasil	69
2.5 A qualidade na Educação Infantil	73
III REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O LUGAR DO SENSO COMUM	83
3.1 Situando as Representações Sociais	83
3.2 As Representações Sociais e sua matriz conceitual	84
3.3 A dinâmica das Representações Sociais	88
IV METODOLOGIA: DOS PRIMEIROS PASSOS À CHEGADA	96
4.1 Abrindo o percurso.....	96
4.2 O tipo de pesquisa: qualitativa.....	98
4.3 Instrumentos de coleta de dados.....	99
4.4 Os sujeitos e os espaços da pesquisa.....	100
4.5 Procedimentos de análise dos dados e interpretação dos resultados.....	103
V RESULTADOS E DISCUSSÕES: ENFIM, A CHEGADA	107
5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	107

5.2	Impressões sobre a qualidade na Educação Infantil	113
5.3	O julgamento sobre a qualidade	114
	CONCLUSÕES	164
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICES	182
	ANEXOS	185



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

"A qualidade não reside nas coisas nem nas pessoas, mas nas relações entre elas."

Rachel Regis

A educação da criança pequena, que era inicialmente assumida pela família, pelas igrejas e pela sociedade, passa, com o projeto da modernidade, a ser compartilhada com as instituições escolares cada vez mais cedo, ampliando assim as possibilidades de interação da criança e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento. Nesse contexto, a educação desse pequeno ser passa, então, a ser uma tarefa pública e socialmente compartilhada, tendo a escola como *locus* privilegiado para essa função.

De acordo com Sacristán (2005, p. 138), “a escola como instituição acolheu em seu espaço e em seu tempo as funções educadoras dos pais, removendo-as do ambiente privado, para levá-las a um espaço público que de alguma forma é a continuidade da família, embora também possa supor rupturas”. Assim, a tarefa de ensinar e educar os menores passou a ser delegada à figura do professor que vai se especializando em assistir, cuidar, vigiar, ensinar e guiar esses menores, ofícios que antes eram exercidos pelas famílias. Progressivamente, a escola assume as feições do contexto familiar, mas também outras funções que a tornam uma invenção cultural singular e regulada pelos adultos.

A institucionalização da infância se configura, então, como um fenômeno que estabeleceu os marcos da segregação das crianças em relação aos adultos e à divisão de tempos e dos espaços. Ela se deu alicerçada por meio de um conjunto de saberes sobre a criança, advindos especialmente da psicologia, da psiquiatria e da pedagogia. Essas áreas do conhecimento, além de definirem padrões de desenvolvimento infantil, ocasionaram também a adoção de uma administração simbólica da infância, a partir de saberes homogeneizados que resultaram em exigências e deveres de aprendizagem e na construção de disciplina. Dessa forma, no projeto da modernidade ficou claro qual seria o papel das instituições dedicadas à infância, uma vez que o papel da criança também estava definido através do seu novo ofício: o ofício de aluno.

Entretanto, as expectativas colocadas sobre as instituições escolares quanto ao sucesso dos fins por ela objetivados, como afirma Sacristán (2005), foram sufocadas pela falta de realismo e pelo excesso de confiança. De um meio de socialização esperançoso, a escola passa a ser um reduto produtor do fracasso escolar que é revelado pela falta de

correspondência entre aquilo que se espera da escola e o que realmente dela se obtém. Assim, o primeiro sintoma “de que algo está falhando se encontra no fato de que a qualidade educacional se ressentiu, indo para além dos resultados mensuráveis avaliados pelos relatórios usuais” (SACRISTÁN, 2005, p. 196).

É deflagrada, assim, a crise da escola, o que supõe a necessidade de uma profunda revisão do seu papel numa sociedade que se modifica velozmente. Diante dessa constatação, passamos a assistir a um movimento em grande escala, no qual agências internacionais passam a patrocinar reformas educacionais em diversos países com vistas a instituir uma nova agenda para o campo educacional.

Assim, passamos a assistir, no Brasil, a um conjunto de reformas educacionais, a partir da década de 1990, que estavam centradas na busca pela crescente expansão do acesso à Educação Básica. Como resultado disso, tivemos a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que significou, em parte, a retirada do atendimento da criança pequena da tutela assistencialista para a área educacional. A escola, progressivamente, foi se tornando espaço de todos. Porém, assegurar a expansão do sistema educativo sem dotá-lo das condições básicas para atender às novas demandas resultou na queda acentuada do padrão educacional, até então existente. Nesse contexto, as discussões em torno da qualidade da educação passaram a ser a tônica do debate educacional e uma bandeira muito presente nos discursos políticos.

No contexto brasileiro, os debates sobre a qualidade na Educação Infantil ecoaram nos mais variados segmentos da sociedade e encontraram apoio nos preceitos legais como a Constituição Federal (CF), de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

Vale salientar, contudo, que o discurso da qualidade na educação emergiu no cenário mundial na segunda metade do século XX, sob forte influência japonesa e norte-americana e notadamente alinhado à visão mercantilista, com concepções originadas do mundo empresarial, fiéis à Teoria da Qualidade Total, submetendo a educação a uma crescente preocupação com as medidas de eficiência. Nesta vertente, a qualidade educacional estava associada aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência preconizada pela aplicação de um método científico sistemático, racional e objetivo.

No que se refere à educação da criança pequena a lógica do discurso da qualidade não ficou isenta dos vieses do discurso da qualidade da educação no âmbito mais geral, na medida em que ela foi influenciada pela abordagem psicológica, cujo foco era o desenvolvimento cognitivo da criança com vistas ao seu aproveitamento futuro nas etapas posteriores do seu processo de escolarização. Instrumentos como os testes psicológicos serviam para classificar, medir e regular o desenvolvimento da criança. Esses conceitos, classificações e os estágios de desenvolvimento universais que emergiram da psicologia do desenvolvimento foram as linguagens que inseriram a criança no projeto da modernidade.

À medida, porém, que essa lógica foi se disseminando no meio educacional, as críticas a ela foram aparecendo. E em decorrência destas, foram surgindo os argumentos de que a qualidade da educação não deve ser medida somente pelos resultados obtidos através dos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola de uma forma mais ampla, que envolve outros aspectos como a formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa.

Assim, em torno das questões que envolvem o conceito sobre a qualidade da educação e sobre os critérios para avaliar essa qualidade, formou-se um consenso entre pesquisadores¹ que compunham a Rede Europeia de Atendimento Infantil, de que a qualidade pode ser entendida de diferentes formas, conforme o momento histórico, o ambiente cultural, os contextos sociais e os valores e as crenças dos indivíduos.

Impulsionado pelos pressupostos que emergiam no debate internacional, o conceito de qualidade, no campo da primeira infância, passou a ser questionado e problematizado a partir do momento em que cresceu a consciência de que esse é um conceito que é socialmente construído e por isso mesmo os consensos nessa área serão sempre provisórios, passíveis de constantes negociações e de contínuas revisões (CAMPOS E HADDAD, 2006, p. 79).

É nesta direção, pois, que essa pesquisa tem como objetivo analisar as representações sociais de qualidade em Educação Infantil, partilhadas por professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública municipal de Teresina. Em específico, visa a identificar os critérios estabelecidos pelos professores para emitirem seu julgamento sobre o que seja uma escola de qualidade; identificar quais são as representações sociais que os professores compartilham sobre a qualidade em Educação Infantil e levantar indicadores de qualidade a partir das representações sociais desses professores. Neste sentido, buscamos

¹ Peter Moss, Alan Pence, Gunilla Dahlberg

responder às seguintes questões: Como os professores representam a qualidade na educação infantil? Que imagens, valores e crenças estão subjacentes na construção desse conceito nas representações desses professores? Que critérios os professores estabelecem ao fazerem o julgamento do que seja uma escola de qualidade?

Esses questionamentos subsidiaram a formulação do problema que nos propomos a investigar, qual seja: Quais as representações sociais que os professores da primeira infância compartilham acerca da qualidade em Educação Infantil?

Ao se investigar essa questão, tem-se a preocupação de fazê-lo numa perspectiva em que esta não se limite ao seu aspecto essencialmente técnico de obtenção de um conjunto de evidências dos especialistas em educação, que, com suas medidas objetivas e quantificáveis, aferem, através dos testes de avaliação, os rótulos de eficácia ou não das escolas. Nem tampouco se ater a uma análise dos efeitos produzidos pelos investimentos destinados a melhorar a qualidade das instituições de educação da primeira infância, mas, sobretudo, fazê-lo a partir da concepção de que, ao se falar em qualidade, estamos diante de um conceito relativo, baseado em valores e crenças e que, como tal, envolve subjetividades, sendo, portanto, passível de múltiplas interpretações,

pois como muitos estudiosos já mostraram, a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e construído pelos atores sociais a partir do contexto histórico e cultural em que vivem. Os critérios em que as pessoas se baseiam para avaliar a qualidade da educação dependem de seu conhecimento e de suas experiências, e estão influenciados pelos modelos de escola que fazem parte de sua vivência e de seu imaginário.

Outros estudos já mostraram que, muitas vezes, esses critérios são bem diferentes daqueles utilizados pelos sistemas de avaliação organizados por órgãos governamentais de forma centralizada, que privilegiam os resultados de aprendizagem dos alunos, medidos por testes padronizados. As variáveis de processo, mais visíveis no cotidiano escolar, tendem a ocupar um lugar importante na concepção dos protagonistas locais: as relações humanas, o clima da escola, a ordem e a limpeza do prédio, a satisfação dos alunos e das famílias muitas vezes são indicadores mais valorizados do que as chamadas variáveis “de produto”, como notas e desempenho acadêmico do corpo discente. (CAMPOS; BIZZOCCHI, 2008, p. 15-16).

Sendo o educar um atributo inerente à própria natureza da profissão docente, os professores são os reais potencializadores do desenvolvimento equilibrado da criança e sobre os quais se depositam todas as expectativas de sucesso desse pequeno ser. Portanto, do alcance de resultados satisfatórios que atestem a eficácia do seu trabalho. Contudo, não sabemos ainda em que medida o professor que atua na primeira infância tem amadurecido para lidar com essa realidade dos tempos (pós)modernos, considerando que somos herdeiros

de uma longa tradição de atendimento à criança pequena na perspectiva do assistencialismo, portanto das práticas do cuidar e agora por força das demandas atuais nos vemos impelidos a fazer o contraponto com a dimensão do educar e mais ainda, na perspectiva de uma educação de qualidade.

Dessa forma, muitas têm sido as inquietações no sentido de se compreender como a qualidade é vista a partir do olhar do professor, considerando que é ele o grande executor dessa obra, pois, apesar de protagonizar o cotidiano escolar, às vezes pouco tem sido ouvido. Assim, entende-se que o significado das representações sociais acerca da qualidade em Educação Infantil, partilhadas pelos professores que atuam na primeira infância, é de especial interesse para este trabalho, considerando que é por seu intermédio que um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas de um determinado objeto, estabelecendo relações entre si que estão carregadas de significados. Neste sentido, refletir sobre essa temática, a partir da subjetividade dos professores, implica aceitar que o sentido que se atribui a um determinado objeto é uma construção psicossocial.

Nessa direção, o presente trabalho investigativo se apoia no constructo das Representações Sociais, optando-se pela Grande Teoria de Moscovici, em função de elas serem, segundo Jodelet (2001), uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que contribui para a construção de uma realidade comum, para a constituição e fortalecimento de identidades e que serve de guia para as condutas e os comportamentos dos indivíduos e grupos. Assim, o estudo dessa temática se configura como uma tentativa de entender as teorias do senso comum e como os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais da escola.

O interesse em realizar esta pesquisa partiu de motivações acadêmicas no sentido de que ela possa contribuir para a produção de conhecimento que possibilite entender os significados mobilizados pelas conversações, opiniões e atitudes que partilhamos uns com os outros acerca desse tema de grande relevância no cenário educacional, por isso, para realizá-la, nos apoiamos no constructo das Representações Sociais. O tratamento que a qualidade na educação vem recebendo nos últimos anos tem sido anunciado de diversas formas: nos discursos políticos, nos meios midiáticos, nos movimentos da sociedade civil organizada. Enfim, se tornou uma espécie de expressão da moda e uma estratégia das escolas, inclusive públicas, para divulgarem o seu nome, assumindo assim a condição de jargão e estratégia de marketing das instituições escolares. Entretanto, essa forma como a escola vem se apropriando do termo qualidade nos chamou a atenção e despertou nossa preocupação,

principalmente, por desejarmos entender quais são as lógicas que estão por trás desses discursos. Também as motivações acadêmicas para realizar este estudo se justificam pela necessidade que temos hoje de amadurecer esse debate, por compreendermos que os discursos que circulam sobre qualidade estão recheados de crenças, valores e imagens que levam a produção de sentidos e significados diversos para este termo. Além disso, as razões pessoais e profissionais também foram elementos que nos impulsionaram a desbravar caminhos ainda pouco trilhados. Assim, a forte identidade pessoal e profissional desta pesquisadora com a primeira infância, que foi reafirmada ao assumir a direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que atende crianças de 3 a 5 anos, serviu de motivação para a realização desta pesquisa. Dessa forma, ao nos apoiarmos no construto das Representações Sociais para a realização deste estudo e em buscar o alcance dos objetivos a que nos propusemos, esperamos com este trabalho poder oportunizar uma reflexão mais crítica sobre a qualidade na Educação Infantil e, quem sabe, apontar caminhos para as políticas públicas neste nível de ensino.

Para dar conta do estudo empírico acerca da problemática estudada, desenvolvemos a investigação em escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Teresina, tendo como sujeitos professores que atuem há pelo menos dois anos neste nível de ensino. Como instrumento de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi a técnica empregada para analisarmos os dados e interpretarmos os resultados. Também utilizamos questionário com a finalidade de traçarmos o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

Assim, com este trabalho investigativo buscamos o sentido que a qualidade tem, a partir das representações sociais dos professores de escolas da educação infantil da rede pública de ensino, partindo do pressuposto de que discutir qualidade é entrar no campo dos valores, não se tratando, portanto, de um assunto cuja solução advenha de alguma fórmula específica, atribuindo-lhe também uma outra reflexão tendo como pano de fundo a ideia de que este é um conceito que é social e historicamente construído.

No intuito de oferecer uma visão panorâmica deste trabalho, apresentamos a seguir, sinteticamente, como ele está estruturado da introdução aos cinco capítulos que se encaminham para as conclusões, parte final deste trabalho.

No primeiro capítulo, fazemos um levantamento acerca da construção do significado de infância e de criança, nos apoiando, principalmente, em Ariès (1981), que fez um importante estudo sobre a infância e família, indo dos tempos medievais à modernidade,

no qual ele ressalta que, até a metade do século XV, as representações de família e de infância eram ausentes na cotidianidade e a criança era adultizada, coabitando um único mundo, para adultos e para crianças. Nesse tocante, contamos também com as contribuições de Kuhlmann Jr (1998), Del Priore (2000), Kohan (2005), dentre outros teóricos. Nesse mesmo capítulo, apresentamos também uma concisa descrição do processo histórico no qual vem se desenvolvendo a Educação Infantil no Brasil, com o objetivo de contextualizá-la dentro da nossa questão de pesquisa, tomando como aporte teórico, sobretudo, Oliveira (2002) e Kramer (2003).

No segundo capítulo, apresentamos as concepções teóricas sobre a qualidade na educação, mostrando o surgimento e o desenvolvimento da temática no contexto educacional europeu e brasileiro e como tem sido tratado o seu conceito na literatura. Para tanto, nos alicerçamos nos trabalhos de Zabalza (1998), Marchesi e Martin (2003), Moss e Pence (2003), Oliveira e Araújo (2005), Campos (2005, 2006, 2008).

No terceiro capítulo, tratamos da Teoria das Representações Sociais que serviu de base para explicar as falas dos entrevistados e compreender as teorias do senso comum sobre qualidade na Educação Infantil partilhadas pelos sujeitos da pesquisa, buscando como interlocutores Moscivici (1978, 1984), Sá (1996, 1998), Jodelet (2001), Sales (2000, 2006).

No quarto capítulo, mostramos o caminho investigativo, onde caracterizamos a pesquisa, descrevemos os procedimentos, a inserção no *locus* da investigação, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados, bem como a forma utilizada para a análise e interpretação dos dados em face da natureza da pesquisa. Tivemos como aporte teórico Lüdke e André (1986), Minayo (2002), Bardin (1977), dentre outros autores.

No quinto e último capítulo, apresentamos as conclusões a que chegamos em torno dos resultados que foram alcançados com a pesquisa. Assim esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir não só para o alargamento do debate, mas também para a indicação de caminhos para o delineamento de políticas públicas voltadas para a primeira infância, muito embora reconheçamos também que um tema de tamanha complexidade como esse não comporta a ideia de terminalidade, mas de um repensar sempre.

CAPÍTULO I
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E
TRAJETÓRIAS

CAPÍTULO I

1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam.

Comenius

1.1 Infância, criança e educação: tecendo algumas relações

A reflexão acerca da infância e da criança nos convida a fazer uma revisão histórica acerca das diferentes concepções de infância e de criança a fim de compreendermos os caminhos percorridos na busca de sentido e significado para esses termos que, por muito tempo, se mantiveram no anonimato, pois, de acordo com a produção existente sobre a história da infância, é possível afirmar que o sentimento de infância como fase diferenciada aparece apenas na Idade Moderna (ARIÈS, 1981), mas a preocupação com a criança vem a se manifestar somente a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo.

A inexistência de um sentimento de infância nos períodos anteriores à Modernidade não significava o abandono da criança, mas a ausência de particularidades que diferenciasse o mundo infantil do mundo adulto. Por isso, nas sociedades antigas e medievais, o meio onde as crianças se desenvolviam era bastante amplo. Desde a mais tenra idade e uma vez vencida a barreira da mortalidade infantil, a criança era inserida no mundo dos adultos com quem compartilhava diversas experiências e atividades produtivas. Essas sociedades, portanto, não reconheciam as especificidades da criança, ocorrendo assim a sua adultização. Isso é reafirmado por Heywood (2004, p. 29-30) ao dizer que “as crianças, a maioria delas, era obrigada a seguir os passos de seus pais com sua ocupação e sua posição na vida claramente mapeadas com antecedência”.

Somente com as mudanças na organização da sociedade ocorridas com o advento da Modernidade é que a família passa a despertar um sentimento de cumplicidade junto aos filhos que se manifestava através do reconhecimento da inocência e da fragilidade da criança, razão pela qual esta lhe inspirava cuidado e atenção. Neste primeiro sentimento chamado de paparicação, a criança passa a ser vista como objeto de divertimento e de passatempo. A infância ganha outra conotação fazendo surgir a concepção de criança como um ser puro e inocente e passando a ser vista como um período diferenciado, com singularidades próprias. Vale ressaltar que essas

mudanças não atingiram a sociedade como um todo, mas apenas a burguesia, permanecendo ainda por muito tempo nas camadas mais pobres da população o modelo da família medieval.

Mas foi o surgimento do capitalismo na Europa Ocidental, e com ele o advento da industrialização, que fez manifestar outros interesses pela criança e a se configurar uma função social para a infância a qual resultaria na preparação da criança, especialmente, os meninos para o ofício, para o mundo do trabalho. Reconhecia-se assim a função utilitária da infância para a sociedade. A emergência desse novo lugar social para a infância faz surgir a necessidade de um *locus* específico de preparação: nasce assim a escola como instituição responsável pela disseminação das habilidades necessárias, passando assim a preparar o futuro adulto. Essa visão da infância como um tempo para a educação não foi destituída da preocupação com uma aprendizagem que não corrompesse a pureza e inocência infantil, portanto que preservasse a criança das tentações do meio, movimento que ficou conhecido como moralização. A escola assume, então, funções disciplinadoras, bem definidas, em nada diferente do que assistimos hoje. Ou seja,

uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimento, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas, mas isso mesmo produtoras de novos comportamentos). Mas, sobretudo, uma escola que reorganiza, racionalizando as suas próprias finalidades e seus meios específicos (CAMBI, 1999, p. 205 apud BECKER, 2006, p. 71).

Essas transformações anunciadas mantêm um caráter de dualidade na medida em que para a burguesia a infância passaria a ser vista como um tempo para a educação; já para as camadas pobres ela significava um tempo de preparação para o trabalho. A escola torna-se então o grande invento da modernidade e assume-se definitivamente como instituição disciplinadora, trazendo consigo uma nova concepção de criança: a de criança-aluno.

No que tange à história da infância brasileira, de acordo com Del Priore (2000 apud BECKER, 2006) as concepções europeias se disseminaram pelo Brasil colonial através da influência da Igreja Católica aqui representada pela Companhia de Jesus, por meio da qual se disseminou a imagem da criança divinizada, pura e dócil, uma tábula rasa; que serviu de pano de fundo para os jesuítas implementarem o arrojado plano de moralização cristã, através da catequização.

Sendo esta uma clara manifestação do processo de aculturação a que foram submetidas as crianças indígenas, ela foi também o primeiro exemplo de negação da infância já aqui existente. Contudo, não foi a única em tempos coloniais, pois o longo predomínio

européu fez com que a escravidão e seus efeitos sobre a criança escrava fosse o outro exemplo de negação da infância, uma vez que a estrutura da sociedade escravagista não possibilitava a emergência do sentimento de infância, pois a criança escrava entrava muito cedo no mundo do trabalho evidenciando assim a sua adultização, além de satisfazer, no caso das meninas, aos prazeres da carne dos seus senhores.

Mas a elevação do status político do Brasil a nação de homens e mulheres livres não produziu mudanças significativas para a infância brasileira. O progressivo e desordenado crescimento urbano aliado à maneira como o Estado brasileiro foi historicamente se constituindo numa combinação de autoritarismo, descaso ou omissão para com a população pobre, resultou, pois, na eclosão de um conjunto de problemas envolvendo a criança. Vemos sua infância ser subtraída dia a dia e sua cidadania ser negada, uma vez que não tem direito à escola, à saúde, à alimentação, ao lazer, à segurança, enfim, lhe são negados os direitos básicos de uma vida digna.

Assim, o Brasil atravessa o século XX carregando as marcas de uma história que desperdiçou sua infância daquilo que lhe é tão inerente, como o brincar, o correr, o aprender, o sorrir... Ser feliz. Foi somente nas últimas décadas deste mesmo século, graças às intensas lutas e mobilizações sociais, que outros cenários passaram a ser construídos. Temos a promulgação da CF/88 e a aprovação do ECA/90. Esses dois marcos legais trouxeram avanços significativos no entendimento do que seja infância. Garantias institucionais foram oferecidas no sentido de que assegurem, na prática social, o seu direito de ter um desenvolvimento integral garantido por meio dos processos educacionais e pedagógicos. Essa passagem da infância do âmbito familiar para o institucional foi uma das grandes e importantes conquistas na medida em que trouxe inovações conceituais que repercutiram na agenda social, política e educacional brasileira.

É nesse contexto que vamos assistir à aprovação da LDB 9.394/96 que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, consolidando assim os debates e reivindicações de diversos segmentos da sociedade civil organizada e de diferentes áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Educação, as Artes que, há mais de um século, vêm debatendo sobre a importância da educação da criança desde a mais tenra idade e sobre a sua singularidade com vistas a se constituir um modelo de atendimento à primeira infância que reconheça a importância e a condição da criança como sujeito de direitos e que seja oferecido em espaços planejados que contemplem as necessidades do brincar, cuidar e educar.

O reconhecimento da instituição de Educação Infantil, como espaço de aprendizado e conhecimento, faz emergir um repensar das relações da Pedagogia com a criança, no sentido de que estas possam estar orientadas para uma intencionalidade que resgate o sentido da infância e supere o modelo homogeneizante que ela tem assumido ao tomar a criança como ser universal, pois pensar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que façamos uma profunda análise sobre os diferentes níveis de compreensão da criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição.

E esse parece ser o grande desafio da Pedagogia Moderna: superar o seu dilema, que consiste, essencialmente, no fato de ter a criança como objeto de um modelo pedagógico materializado através de intervenções pedagógicas que oscilam entre uma formação humana conduzida pela própria natureza infantil e uma formação disciplinadora e de conformação às regras e modos sociais dominantes.

Do exposto até aqui, pode-se inferir que há uma diversidade de infâncias, recusando assim uma concepção uniformizadora, uma vez que as crianças são seres sociais que se distribuem de forma diversa pelas diferentes regiões do mundo e são diferentes entre si por diversas razões: pela origem social, pela etnia, pela raça e pelo gênero. Portanto, não podemos falar de infância, mas de infâncias, no plural e que ao se tomar a criança para ser educada, esse mesmo olhar pela diversidade do universo infantil deve ser visitado para que não imponhamos à criança um processo de escolarização que venha a negá-la. Assim, faz-se necessário que conheçamos como foram sendo construídas as concepções de infância e de criança ao longo da história, fazendo um recorte temporal indo dos tempos medievais aos modernos, assuntos sobre os quais trataremos no tópico a seguir.

1.2 Concepções de Infância e de Criança: da Sociedade Medieval à Modernidade

Os debates em torno da infância e da criança têm ocupado espaços significativos na contemporaneidade, pois estamos cada vez mais convencidos de que é nesta fase da vida onde estão as bases da formação humana. Entretanto, quando somos convidados a dar um significado para essas palavras, ainda hesitamos porque estamos diante de termos que historicamente comportam muitos significados e ainda são cercados de mitos, quer pelas representações do passado, quer pelas ambiguidades do presente. O fato é que defini-los hoje constitui desafio, pois vivemos numa sociedade em que a infância vem sendo cada vez mais

encurtada, seja, pela influência da mídia, pela exposição da criança às condições de miséria ou pela sua imersão no mundo da contravenção ou ainda pela quantidade de tarefas que assume no seu dia a dia.

Assim, se buscarmos no senso comum um conceito para esses termos, muitas poderiam ser as respostas. Para algumas pessoas, a infância poderia significar a fase da vida onde reinam a fantasia e a liberdade. Pode, para outras, significar uma fase de dependência em relação ao adulto para poder se desenvolver. Outras poderiam considerá-la como uma fase de preparação para o futuro. Enfim, teríamos uma diversidade de respostas porque a construção desse conceito implica a compreensão dos fatores históricos, culturais e sociais e dos contextos onde são produzidos.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, referindo-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Os dicionários de língua portuguesa se referem à infância como sendo um período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade, enquanto ao se referir à criança diz que se trata de um ser humano de pouca idade. Em ambos os conceitos, nota-se a inexistência de qualquer menção à dimensão etária, uma vez que seus limites não estão demarcados.

A busca de significado para a infância tem se constituído assim em objeto de interesse de pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas, no mundo inteiro. São historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros, evidenciando que estamos diante de um campo de natureza multidisciplinar e que, apesar das divergências em suas trajetórias de pesquisa, têm convergido para o fato de que a evolução do conceito de infância e de criança tem uma relação também com a forma como os aspectos econômico, histórico, cultural e político interferem nas relações sociais e na constituição dos significados e concepções de que nos apropriamos.

Portanto, a ideia de infância como categoria construída histórica e socialmente é fruto da dinâmica das relações sociais, nas quais a criança exerce papel ativo, de um ser social, com características próprias do contexto onde se insere, que, ao interagir com os outros, também produz e reproduz a cultura, portanto (re)produz a vida social.

As concepções, portanto, sobre a criança e a infância não estão desconectadas nem da época, nem das referências que foram tomadas para sua construção. Isso reforça a tese de que cada época irá produzir seus discursos e revelar seus ideais e expectativas em torno das crianças, o que nos permite pensar que a infância é, portanto, uma construção social.

A fim de compreender os processos constitutivos da infância e da criança como representação material desta, recorremos a algumas fontes historiográficas e assim chegamos à obra *História Social da Criança e da Família*, do francês Phillipe Ariès (1981) que se tornou um clássico para as discussões em torno da infância, ao descortinar a história social da infância europeia, apesar das críticas a ele feitas que serão apresentadas posteriormente.

Embora tomemos como referência os estudos de Ariès sobre a infância, buscamos dialogar também com outros autores que trazem questões contemporâneas sobre essa temática. Assim, a trajetória histórica aqui apresentada se dará pelo entrecruzamento entre o passado e o presente.

De acordo com esse autor, nos períodos pré-modernos, particularmente o medieval, não havia um sentimento de infância nem uma representação dessa fase da vida. Nem mesmo o reconhecimento desta figura cultural e social que hoje conhecemos com o nome de criança, muito embora desde o primeiro ser humano ela já existisse. Isso não quer dizer, contudo, que a criança fosse negligenciada, desprezada ou abandonada, pois o sentimento de infância não está relacionado ao aspecto da afeição pelas crianças, mas às particularidades que distinguem essencialmente a criança do adulto. “Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas.” (ARIÈS, 1981, p. 99). Ou seja, não existia uma ideia específica que diferenciasse a natureza infantil da adultez. Uma vez vencido o período de alto risco de mortalidade, onde sobreviver era uma grande incógnita, a criança se confundia com os adultos. Por isso era tão comum, como mostra a iconografia da época, a criança misturada aos adultos, como se fosse um adulto em miniatura.

Na ausência de referenciais numéricos que quantificassem a idade na sociedade tradicional da Idade Média, a forma mais comum de conceber a biologia humana em relação aos limites naturais que demarcam a temporalidade da nossa existência se deu através das chamadas *idades da vida* (grifo nosso), que suscitou diversas formas de organizá-las, tomando os elementos da natureza e do universo como parâmetros para sua periodização. Numa alusão aos sete planetas, as idades da vida foram assim identificadas: infância, pueritia, adolescência, juventude, senectude, velhice e senies. Essas idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais como podemos constatar na seguinte passagem:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio

dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. (ARIÈS, 1981, p. 9)

Corroborando essa análise de Ariès, encontramos em Hilsdorf (2006, p. 91) a afirmação de que “os pintores holandeses mostravam como era a criança e como ela deveria ser: lúdica na infância e grave na vida adulta, pois tão inevitável é a leviandade, a traquinagem, na infância, como desejável nos adultos a dedicação aos negócios e à religião calvinista.”, sublinhando assim a importância da arte como fonte de análise para a compreensão da história da infância.

A indefinição cronológica dos limites demarcatórios da idade no período medieval fez por muito tempo permanecer a confusão entre infância e adolescência, não se sabendo onde iniciava e terminava cada uma delas. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), se a idade cronológica, como fator biológico, permite delimitar os períodos da vida, ela por si só não é suficiente para sua definição, pois a infância tem um conceito genérico uma vez que sofre as influências das transformações sociais, o que mostra o caráter de instabilidade das fronteiras da temporalidade. Essa limitação de tratar a infância a partir do dado etário nos leva à compreensão de que a condição de criança é também uma condição social e historicamente construída.

De acordo com Ariès (1981), as primeiras aproximações do sentido moderno de infância começam a aparecer por volta do século XIII. Inicialmente, as crianças foram pintadas e apresentadas sob a forma de anjos; depois, representados pelo Menino Jesus ou Nossa Senhora Menina e, por fim, a criança nua, despida. Essa iconografia de cunho sacrorreligioso, embora não retratasse a criança em determinados momentos de sua vida, em situações reais, trouxe a representação da infância como algo sagrado e da inocência da criança, da angelicalidade do ser. Esse sentimento se estenderia pelo século seguinte, sendo ampliado pelos traços de realismo sentimental agora expressos nas cenas da vida cotidiana, tornando cada vez mais profano o que antes era meramente religioso, fazendo emergir novas representações da infância: o retrato e o *putto*² (grifo do autor), indicando que as crianças começavam a sair do anonimato, servindo assim para “fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança morta, a fim de conservar lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 23). Isso, contudo, não eliminava o desapego e a indiferença à criança, num período em que a

² Primeira representação iconográfica da infância na escultura e na pintura na figura de meninos alados e nus.

ameaça constante da morte dado o índice de mortalidade infantil, não implicava lamentações pela perda, servindo assim para reforçar a inexistência de um sentimento de infância.

Mas, foi em fins do século XVI que uma nova sensibilidade aflorou e um sentimento novo da infância e da criança foi se constituindo. Alguns fatos contribuíram para isso, dentre os quais se pode citar a valorização do afeto na família que fez com que a criança conquistasse um lugar junto aos pais, que, influenciados pela cristianização mais profunda dos costumes, passaram a acreditar na imortalidade da alma da criança e a valorizar sua personalidade. Entretanto, esse sentimento de infância não foi assumido igualmente entre meninos e meninas. Conforme afirma Ariès (1981, p. 41),

o sentimento da infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina.

No século XVII, a emergência do interesse pela criança resultou em mudanças significativas no cuidado a elas dispensado. A preocupação com o combate às altas taxas de óbito fez com que as famílias adotassem medidas preventivas como a vacinação de suas crianças e os cuidados com a higiene.

Como resultado de tais medidas, houve uma redução da mortalidade infantil e uma atenção maior para com o controle da natalidade, sinalizando assim que a infância e a criança, por sua vez, tornam-se o centro das atenções das famílias. Essa proximidade fez emergir um sentimento novo que Ariès (1981) chamou de *paparicação* (grifo do autor), expressado pelo prazer que a criança pequena proporcionava aos seus familiares se tornando motivo de graça, distração e relaxamento para o adulto, especialmente as mulheres – mães ou amas – que cuidavam das crianças. Vale ressaltar que o surgimento desse sentimento novo se dá num contexto socioeconômico que coincide com a emergência da industrialização e da escola.

O surgimento, contudo, desse sentimento novo na modernidade não ficou imune às reações críticas. Assim, se contrapondo a ele, surge o movimento de *moralização* (grifo do autor) defendido por reformadores, católicos ou protestantes, ligados à igreja, às leis ou ao Estado que, embora reconhecesse a criança negligenciada de outros tempos, viam nelas “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar.” (ARIÈS, 1981, p. 105). Ao se estender tal sentimento para a vida familiar, as crianças, com o consentimento dos pais, passaram a ser submetidas a um conjunto de imposições alimentadas

pelo suposto cometimento de pecado. A noção de pecado era incitada pelos confessores que eram responsáveis em despertar nas crianças os sentimentos de culpa por suas ações tidas como impensadas ou incorretas.

A modernidade do século XVII viu, portanto, emergir dois sentimentos contraditórios. Um que atribuiu à criança uma ingenuidade e uma inocência e ao mesmo tempo uma imperfeição e incompletude que, se de um lado a fez dependente de cuidados, por outro a tornou objeto de estimação. O outro se configurou como de oposição a orientação dos modos de inserção desses novos sujeitos na sociedade, por isso via a infância como objeto de estudo, instrução e escolarização.

No contexto das mudanças trazidas pela modernidade, a infância passa a ocupar um lugar social diferente, saindo da condição que via a criança apenas como um adulto em miniatura, para passar a ser percebida como a fase da imperfeição e a criança como um ser inacabado e carente e que, agora, individualizado, necessitaria de resguardo e proteção. De acordo com Ariès (1981), foi somente no final do século XVIII e começo do século XIX, com o início da sociedade burguesa, que a infância se generaliza enquanto categoria social e a criança como figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedoras de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas.

O Estado mostra interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Assim, é no final do século XVIII, quando a escola assumiu o monopólio da educação e o modelo escolar tornou-se hegemônico, que surge uma nova concepção de criança: a criança aluno. De acordo com Sacristán (2005, p. 11),

o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos.

A escola surge, assim, como a principal fonte de socialização e uniformização, impondo-se através da universalização de saberes e comportamentos destinados a regular as condutas, assumindo-se como instrumento fundamental na prevenção e moralização das classes populares. A crença de que o dever de um bom pai era enviar os filhos desde cedo à escola para que fossem iniciados numa vida boa e correta, fez com que as famílias, motivadas pelo sentimento de moralização, enviassem as crianças desde a mais tenra idade ao colégio, geralmente internatos, que continuaram a privá-las da liberdade que gozavam entre os adultos, adotando como práticas para educá-las o chicote, a prisão e os trabalhos pesados, pois para os

moralistas as crianças como seres inocentes que eram, como puras criaturas pequeninas de Deus, precisavam ter sua inocência preservada e serem educadas, vigiadas e corrigidas. Esse rigor imposto à educação das crianças se tornou um sentimento pior do que a indiferença a que antes eram submetidas.

Assim, a escola e o colégio se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Vale destacar que, no processo educacional que passava a ser delineado, as mulheres ficaram excluídas mantendo os hábitos de precocidade e de infância curta herdados da Idade Média.

O rigor imposto à educação das crianças com práticas educativas disciplinadoras e humilhantes se atenuou ao longo do século XVIII, a partir das mudanças na consciência coletiva, uma vez que a opinião pública passou a manifestar repugnância por esse tipo de regime, resultando, pois, na sua supressão na segunda metade daquele século. A compreensão de que “a infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada” (ARIÈS, 1981, p. 118) despertou também o entendimento de que deveria se estender aos alunos maiores, quando já se prefigurava o reconhecimento da adolescência. Isso trouxe novos contornos para a infância e para a educação das crianças como assim está expresso na seguinte afirmação:

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento de infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade ao adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação que triunfaria no século XIX. (ARIÈS, 1981, p. 119).

Apesar de ter escrito uma obra amplamente utilizada como referência para os estudos sobre a infância, Ariès também foi alvo de algumas críticas pela linearidade de sua visão histórica, uma vez que considerou apenas o mundo ocidental em suas análises e pelas limitações metodológicas ao se utilizar de uma amostragem pouco representativa e expressada pela figura da criança burguesa da sociedade europeia, mais especificamente a francesa.

De acordo com Kohan (2005), a intensa polêmica que se gerou, sobretudo entre os anos de 1970 e 1980, em torno do trabalho de Ariès se assenta em três críticas:

a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existia na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica. Com relação à questão que nos ocupa, a invenção da infância, diversos estudos oferecem testemunhas de que, pelo menos desde o século XII, reconhece-se socialmente a adolescência, algo negado por Ariès. (p. 66-67)

Ainda para esse autor, já nos Diálogos de Platão “à sua maneira, de forma explícita ou implícita, por meio de um discurso aporético e impossível de silenciar, com alusões diretas ou metafóricas” (KOHAN, 2003, p. 2) era possível se encontrar demarcações de um certo conceito de infância, que embora tenha sido proficuamente reproduzido, muito pouco foi problematizado no posterior desenvolvimento da filosofia da educação ocidental. Assim, postula que Platão deu forma a um retrato específico da infância, o que pode nos levar a inferir que já na Antiguidade, entre os gregos, existia um sentimento de infância.

Essas críticas, contudo, não retiraram ou diminuíram a importância dessa obra, pois ela abriu os caminhos para as pesquisas sobre a criança, na medida em que trouxe à tona a ideia do desconhecimento das especificidades da infância e a constatação de que foi após o surgimento da escola que se colocaram em pauta, com mais veemência, questões específicas sobre a infância. Isso é reafirmado por Kohan (2005), que assim se posiciona em relação à obra de Ariès:

Consideramos seu trabalho pioneiro e ainda não superado em pelo menos duas dimensões: a) a ideia de que a percepção, periodização e organização da vida humana é uma variante cultural e que a forma como uma sociedade organiza as “etapas da vida” deve ser sempre objeto de pesquisa histórica; b) na modernidade européia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância ocorreu como em nenhum período anterior da história humana. (p. 67, grifo do autor).

O trabalho de Ariès trouxe à tona a ideia de que a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo, portanto, uma herança natural. Isso trouxe grandes mudanças na compreensão da infância, já que, antes do século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Na trajetória que fez, Ariès demonstra que os séculos XVI e XVII esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil. Já o século XVIII inaugurou a construção da infância moderna, assumindo o signo de liberdade, autonomia e independência,

mas foi no século XIX que o sentimento de infância se consolidou sob o signo da condição criança-aluno, ou seja, do sujeito escolar.

Portanto, a infância como hoje conhecemos foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um equívoco querermos analisar todas as infâncias e todas as crianças tomando-se o mesmo referencial. Partindo desse pressuposto, podemos, então, inferir que, se a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos. Assim, não podemos falar de infância, no singular, mas de infâncias.

Entender como a escola, enquanto espaço de socialização da criança, exerce e constrói suas relações de poder e impõe condutas de disciplinamento, são questões que serão tratadas no tópico a seguir.

1.3 Escola e socialização da infância na perspectiva sociológica

Os processos de socialização dos indivíduos foram por muito tempo construídos sob a égide dos valores morais transmitidos pela família e pela religião, através dos quais se desenvolvia a consciência moral do indivíduo. Mas a valorização da escolaridade trazida pelos ventos da modernidade fez com que a escola se consolidasse não só como instituição de socialização, mas também de uniformização através da imposição de padrões universais de saberes e comportamentos, desempenhando ao mesmo tempo a dupla função de prevenir e de moralizar, contando para isto com um forte aparato.

Segundo Becker (2007), na tradição sociológica que tem em Durkheim sua referência inicial, o fenômeno educativo tem um caráter coercitivo sobre os indivíduos que se iludem ao pensarem que podem educar seus filhos em conformidade com suas convicções e desejos, pois a educação escolar se encarregará disso através de suas duas funções: a de homogeneização inculcando ideias, sentimentos e práticas nas crianças e a de diferenciação que prepara a criança para futuras atividades ocupacionais ou profissionais. Para esse teórico a moral seria a grande aliada para manter a ordem social e a escola o instrumento para manutenção dessa ordem. Na sua visão, a escola ocupava uma posição central na formação do caráter da criança, pois a família já não dava mais conta de fazer isso, uma vez que suas relações estavam muito carregadas dos sentimentos de afetividade. Assim, a escola seria o elo

“entre a moral afetiva da família e a moral mais austera da vida civil” (BECKER, 2007, p. 97).

Para desenvolver a educação moral das novas gerações, Quinteiro (2002) afirma que Durkheim defendia a necessidade de inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade), o espírito da abnegação (sacrificar-se em nome dos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (submissão esclarecida).

Vê-se, portanto, que a escola torna-se, por excelência, local de disseminação das estruturas de poder através da disciplina imputada aos que a ela se adentravam. Como grande estudioso sobre as formas de exercício do poder, Foucault (1993) nos traz a seguinte afirmação:

[...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (p. 127)

Mas a visão durkheimiana da escola como instituição essencial para a integração da ordem social, foi contestada por estudiosos como Bourdieu e Passeron (1982), que viam na escola uma instituição que possibilita a reprodução das desigualdades sociais por meio da legitimação de valores e dos interesses das classes hegemônicas sobre as dos dominados. Examinando a escola do ponto de vista dos valores e de como eles são inculcados nos indivíduos, esses autores afirmam que as diferenças entre as classes dominantes e as classes subalternas estão nos diferentes tipos de capital econômico, cultural, social e simbólico. Desta forma, a escola não tem função neutra, pois na verdade está para legitimar a cultura dominante fundada nas relações de poder. Assim, o êxito do processo de inculcação de valores vai depender de alguns fatores como: a eficácia do trabalho docente e da escola como um todo, mas também, da disposição do aluno para reconhecer e aceitar essa cultura.

A predisposição do aluno em absorver a cultura dominante repousa no que Bourdieu (1994, p. 61) vai denominar de *habitus* (grifo do autor), que consiste num sistema de “disposições duráveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes.”

Uma vez inculcada essa estrutura mental em todas as mentes, possibilita-se a formação de um certo consenso e da naturalização.

Ao ingressar na escola, a criança, como portadora desse *habitus* primário adquirido já na família, sofrerá as pressões e a inculcação de novos valores, levando a sua desconstrução e reconstrução, a partir do conflito com a incorporação de novas estruturas de percepção do mundo social.

Nessa perspectiva sociológica, a escola é, portanto, reconhecida como uma instituição socializadora, relevante para a formação do sujeito moral, internalizando na criança ideias, sentimentos e modos de ver e sentir, processo pelo qual se tem assegurado a perpetuação da formação desse sujeito moral ao longo das gerações.

Assim, diante do exposto até aqui sobre o processo de socialização da infância tomando o aparato escolar como agente socializador, cabe-nos agora refletir sobre como tem se dado a institucionalização da infância em tempos mais atuais, assunto do qual nos ocuparemos no tópico seguinte.

1.4 A Infância e a Criança em Novos Tempos

A infância contemporânea está inserida numa sociedade capitalista para a qual o sujeito escolar passa a ter grande relevância. Assim, a escolaridade vai se tornando algo natural e necessário na paisagem social de tal modo que não se concebe mais a existência de sujeitos fora da escola, sobretudo quando esses sujeitos são as crianças.

A institucionalização da escola, e por sua vez o processo de escolarização, começa a alterar o conceito de infância. Se antes a aprendizagem se dava essencialmente por imitação e em situações concretas, agora ela é mediada pela leitura e escrita e é organizada em lugares e tempos específicos. Nesse mesmo espaço, grupos homogêneos de alunos e professores se sujeitam a uma nova relação social: a relação pedagógica.

Assim, a pedagogia moderna vai contribuir para a construção da infância, que por sua vez também contribui com a pedagogia, numa relação de mútua imbricação em torno dos saberes e poderes produzidos de tal modo que, “embora possam ser analiticamente diferenciados, a criança já não poderá ser pensada como separada do aluno.” (KOHAN, 2005, p. 95).

A consolidação da ideia de aluno, como uma imagem social, dá-se à medida que os sistemas educacionais se expandem e ocorre a universalização da escolarização,

diferentemente de como ocorreu a construção da concepção de infância e de criança, como podemos constatar na seguinte assertiva:

Criança e aluno são construções com muita história. O primeiro tem uma longa e contraditória trajetória, dado que certamente a humanidade foi consciente desde sua origem da peculiaridade dos menores em relação aos adultos, o que deve ter despertado muito precocemente a reflexão sobre um fato tão cotidiano e importante. A trajetória do conceito *aluno* pode ser averiguada em experiências mais concretas e mais recentes. (SACRISTÁN, 2005, p.26, grifos do autor)

Assistimos então, no século XX, à educação tornar-se refém da organização escolar na medida em que a escola se consagra como *locus* de instrução e de socialização normativa, reguladora de condutas e, como tal transforma as crianças em alunos, que se sujeitam à aceitação e interiorização de suas regras.

Em meio a muitas promessas e expectativas, a educação escolar tornou-se depositária da promoção do progresso, do desenvolvimento das pessoas e da construção de uma ordem social que zelasse pelo equilíbrio entre o conhecimento técnico e científico e pelas relações harmoniosas entre o homem e natureza.

Contudo, a circunscrição da escola dentro do projeto da modernidade não conseguiu responder às suas pretensões e assim o que assistimos hoje é uma situação problemática e paradoxal como expressamos a seguir:

O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam *escola, razão e progresso*. A realidade, porém, não confirmou as promessas, o que explica que, relativamente à educação escolar, se tenha passado da euforia ao desencanto. Com efeito – e aqui reside o paradoxo –, quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordens social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização. Verifica-se que há um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marcam as nossas sociedades, por um lado, e, a imaturidade social e política, por outro, expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso. (CANÁRIO, 2006, p. 12, grifos do autor)

Corroborando esse pensamento, vamos encontrar em Dahlberg, Moss e Pence (2003) a afirmação de que a modernidade, ao determinar para si tarefas inatingíveis, fez implodir a busca por verdades absolutas, trazendo enormes desafios para a humanidade.

Em lugar da criança idealizada como forma de ressuscitar nossos sonhos e da infância enquanto tempo de felicidade, vemos emergir uma situação social de infância de contornos extremos que denuncia as mazelas às quais estão submetidas as crianças.

Assistimos, com perplexidade, à maneira atroz como tem sido demarcado o território da infância contemporânea. Além de amadurecer precocemente, a criança dos nossos tempos vê-se atraída pelo convite do consumo infantil e cotidianamente vitimada pela violência, pelo abandono, pela exploração do trabalho infantil e pelo abuso sexual, revelando de forma dolorosa as facetas de um mundo centrado no indivíduo e que mascara nossas fragilidades.

Isso tudo se coloca como um grande desafio para a escola que se vê envolta pelos dilemas sociais, sem, contudo, saber como lidar com eles. Assim, abarca para si problemas cujas soluções nem sempre vai encontrar.

Internamente a escola também vive uma crise de paradigmas, resultante de diversos fatores, dentre eles a desvalorização social da profissão de professor, do seu estatuto profissional e sua conseqüente proletarização e a invasão dos problemas sociais decorrentes da heterogeneidade do seu público. Isso tudo resulta num mal-estar docente cujo maior desafio é exatamente buscar a reinvenção de ofício do professor.

De acordo com Canário (2006), se historicamente as organizações escolares transformaram as crianças em alunos, agora se quiser reinventar o ofício de professor, terá que fazer o processo inverso, ou seja, transformar os alunos em pessoas. Para tanto, ele aponta o caminho ao afirmar que

a mudança no modo de tratar os alunos implica mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da *relação com o saber* quer em âmbito das *relações de poder*. Mudar a relação com o saber quer dizer criar um *acréscimo de pertinência* para as atividades educativas, o que supõe que o trabalho dos professores e alunos seja vivido como uma expressão de si e que, portanto, ambos se possam instituir como produtores de saberes. Mudar a relação de poder quer dizer criar um *acréscimo de democracia* no contexto da vida e do trabalho escolares, o que supõe que a relação pedagógica não seja exclusivamente fundada na oposição entre quem sabe e quem ignora, mas que possa contemplar a reversibilidade dos papéis educativos. Ou seja, os professores precisam aprender com os alunos. (p. 23, grifos do autor).

No que concerne à educação da primeira infância, período cujo recorte etário vai de zero a cinco anos, a humanidade é devedora de uma atenção a esse segmento diferenciado, quer no âmbito educativo quer no campo do cuidado. Assim, por muito tempo a criança ficou à margem dos processos educativos formais, vista como um ser sem valor. Somente com o advento da industrialização e a consolidação do capitalismo é que se passou a lhe atribuir um valor econômico e em nome disso esse pequeno ser passou a assumir responsabilidades e tarefas que na maioria das vezes não são conciliáveis com a sua condição de criança.

Assim, paralela à educação formal que já se institucionalizara, a criança vê-se sem infância, sem tempo para ser criança, mas apenas aluno, pois se vê invadida por tantas atribuições que deixam sua agenda lotada de atividades como aulas de balé, futebol, natação, inglês, computação, judô. Essa precocidade da inserção no mundo adulto acaba transformando essas crianças em pequenos adultos, voltando em plena (pós)modernidade, ao cenário medieval. Mas isso, se considerarmos as camadas superiores da sociedade, porque quando olhamos para as camadas inferiores, vemos, em muitos casos ainda, um quadro de abandono da infância e de negligência frente à criança.

Para se contrapor ao projeto que colocou a criança como um indivíduo que pode ser tratado e compreendido à margem dos relacionamentos e dos contextos, busca-se agora outra perspectiva paradigmática: a da pós-modernidade, onde a criança é colocada nas suas relações com os outros, tomando como ponto de partida seu contexto particular e próprio.

De uma visão mais geral sobre a infância e a criança, passaremos, a seguir, a tratar dessas questões no contexto brasileiro.

1.5 A Emergência da Infância no Brasil

O reconhecimento da infância e da criança brasileira se deu através de um demorado processo que, de acordo com Kramer (2003), pode ser dividido em três períodos: o primeiro que vai do nosso descobrimento até 1874 no qual praticamente não havia proteção jurídica e nem alternativas de atendimento. O que existia institucionalmente era a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os menores abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizes Marinheiros” (grifos da autora), para os abandonados maiores de 12 anos. Judicialmente, o Código Civil associava a ideia de “menor desvalido à de menor delinquente ou criminoso”, defendendo a repressão como forma corretiva. Em termos preventivos, o código civil se manteve silencioso. A única força regulatória que existia era o Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos que cuidava das questões de bens relativas às adoções.

O segundo período vai de 1874 até 1889, caracterizado pela existência de projetos de iniciativa particular, muitas vezes não concretizados. Essas iniciativas partiram de higienistas, principalmente médicos, com o intuito de combater a elevada mortalidade infantil, porém não chegavam a atingir todas as crianças pelo caráter preconceituoso que carregavam ao tratar as crianças negras diferente das da elite. O Estado continuava omissivo em relação à infância e, as únicas formas de proteção se restringiam aos asilos ou associações de amparo.

O terceiro período que vai 1889 a 1930 foi caracterizado pelo progresso nos campos da higiene infantil, médica e escolar. Nele foram aprovadas algumas leis e fundadas algumas instituições, de iniciativa privada, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil que passou a desenvolver atividades no campo da prevenção e de promoção da infância e da maternidade. Através dele, foi fundado em 1919 o Departamento da Criança no Brasil, que um ano depois mesmo sendo mantido por aquele instituto passaria a ser reconhecido como de utilidade pública, assumindo diferentes tarefas voltadas para o atendimento e a proteção materno-infantil.

As primeiras iniciativas do poder público em relação à criança vieram por ocasião das comemorações do primeiro Centenário da Independência, em 1922, quando, através do Departamento da Criança no Brasil, se organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que tinha como objetivo tratar de assuntos relacionados à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, quanto das relações entre a família, a sociedade e o Estado, servindo, portanto, para sensibilizar o Estado quanto às suas responsabilidades frente à infância, que, embora começasse a olhar a criança, o fazia com uma aparente neutralidade.

Mas é no contexto social e político da emergência do projeto industrial brasileiro que a criança se torna um campo de intervenção social a partir da adoção de práticas que oscilavam entre a oferta de assistência social e medidas de controle jurídico da infância pobre, tendo como marco legal desse ordenamento o Código de Menores de 1927, a partir do qual a criança pobre começa a ser identificada como menor, rótulo que vai conduzir a política brasileira de proteção à infância até meados da década de 1980. De acordo com Nunes (2005),

ao mesmo tempo em que tornou visível a infância como uma área de competência jurídica própria, o Código também foi o marco na segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinquentes e abandonados. (p.74).

Assim, durante a vigência da política da menoridade, o reconhecimento social da infância transitava por duas vertentes: uma que atribuía a ideia da criança abandonada como vítima da família e da sociedade e outra que via o delinquentes como uma ameaça à sociedade. Vistos como possibilidade de se integrarem à sociedade, as crianças abandonadas eram atendidas em instituições filantrópicas. Já os que se encontravam nos circuitos da criminalidade e da exclusão social ficavam sob a tutela do Estado, sendo submetidos à reclusão social.

A institucionalização do atendimento à infância vai se ampliando com a criação de uma aparelhagem diversificada e mantida pela iniciativa privada e pelo poder público, que englobava jardins de infância, lactários, escolas maternais, policlínicas infantis, dentre outras.

Cria-se em 1940 o Departamento Nacional da Criança (DNC), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, de cunho médico-higiênico, que deu ênfase a programas que fossem voltados para a proteção materno-infantil e destinados às crianças que tinham família, por compreender que as práticas higienistas teriam um efeito irradiador da criança para a família, a quem era atribuída a culpa pela situação da criança “como se suas condições objetivas de vida e suas rupturas internas fossem determinadas pela contemporaneidade e pelos problemas do mundo moderno, e não pela situação econômica e social do país.” (KRAMER, 2003, p. 59).

Essa culpabilização da família cumpria uma dupla finalidade: de um lado servia para escamotear as desigualdades da sociedade brasileira; de outro lado, fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado que, ao regular as relações entre a criança e a pátria, introduziam os argumentos sobre a necessidade de formação de uma criança forte e saudável, necessária, portanto, para o modelo socioeconômico que estava emergindo.

Porém, se já havia por parte do Estado a visão de que o atendimento à criança pequena era importante, faltava-lhe clareza quanto a quem isso seria delegado, pois, se por um lado o governo reconhecia que a ele cabia o dever de fundar e manter os estabelecimentos, por outro afirmava a impossibilidade de fazer cumprir integralmente essa obrigação com recursos próprios, evidenciando assim a indispensável ajuda financeira de outras fontes. Esse quadro revela duas tendências em relação ao atendimento à criança pequena que ainda são muito atuais, apesar dos avanços já obtidos, pois

o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais. (KRAMER, 2003, p. 61)

É nesse contexto que surgem diversas instituições tanto no âmbito privado quanto público e contemplando diversas propostas de atendimento. Assim, iremos encontrar iniciativas voltadas para a saúde da infância, ações voltadas ao menor abandonado, assistência à infância e educação pré-escolar.

Com relação à saúde da infância, além do já citado DNC podemos citar o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), criado em 1972, cuja função era elaborar programas de assistência alimentar para a população escolar de estabelecimentos oficiais, gestantes, nutrizes, lactentes e população infantil até seis anos, assim como para a população de baixa renda familiar. Além do INAN, outro órgão destinado a cuidar da alimentação de alunos do 1º grau ao pré-escolar foi a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

No âmbito das ações voltadas ao menor abandonado, temos o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), criado em 1941 e ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e voltado ao atendimento de menores de 18 anos em situação de abandono e delinquência, cujo “marco definidor é a reclusão, o confinamento, a criminalização e a disciplinarização para o trabalho em ofícios de menor requisição intelectual” (NUNES, 2005, p. 77).

Com forte apelo ao patriotismo, o SAM tentava atuar de um modo em que, à medida que evitava a má influência do ambiente familiar, formava bons brasileiros, dispostos a servirem aos interesses da nação. Assim, muitos jovens, ao atingir a maioridade, eram encaminhados para as Forças Armadas. O SAM não conseguiu fazer cumprir sua finalidade de amparo social e foi extinto em 1964, dando lugar, no mesmo ano, à criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que herdou também seu patrimônio e suas atribuições. Constituiu-se num órgão normativo e supervisor que coordenava as diversas Fundações Estaduais de Bem-Estar ao Menor (FEBEM), estabelecendo as diretrizes gerais que por elas seriam executadas.

No campo da assistência, iremos encontrar a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, cuja política assistencial era voltada para o atendimento da maternidade e da infância através da família, atuando em regime de colaboração com o poder público e as instituições privadas, vindo a se constituir como órgão consultivo do Estado. Encontramos ainda a criação das entidades que compõem o chamado *Sistema S* (grifo nosso), quais sejam: o Serviço Nacional do Aprendizado Industrial (SENAI), criado em 1942 e o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), criados em 1946, todos eles com o objetivo de qualificar o jovem como futura mão-de-obra.

Ao se tratar da assistência à infância, é importante falarmos do papel que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) exerce junto aos países em que presta apoio e colaboração. Sua atuação consiste em motivar os governos dos países em desenvolvimento a

promoverem programas de atendimento à infância que contem com a ajuda tanto da iniciativa privada quanto do setor público.

O UNICEF está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, como as grandes campanhas de imunização e aleitamento, a aprovação do artigo 227 CF/88 e o ECA/90, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil, as ações por uma vida melhor para crianças e adolescentes no semiárido brasileiro. Presente em praticamente todo o território nacional, seu trabalho impacta diretamente para melhorar a vida das crianças, dos adolescentes e de suas famílias.

No que tange à educação pré-escolar, podemos citar alguns marcos que foram relevantes para o futuro das políticas voltadas para a educação da primeira infância. Um deles foi a criação da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), que no Brasil se fez representar pelo Comitê Nacional Brasileiro da OMEP. Atualmente seu trabalho consiste, principalmente, em fazer despertar, quer seja nos que atuam em pré-escolas, quer seja nos que têm o poder de decisão, a consciência da necessidade de atendimento dessa faixa etária, pretendendo ainda chamar a atenção para o fato de que há uma relação entre a situação atual da criança e o nosso modelo econômico.

Como tentativa de se organizar a educação da primeira infância no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), cuja função era realizar estudos e manter intercâmbio com outras agências, visando a desenvolver um plano de educação pré-escolar. Sua ação tem caráter supletivo, fornecendo subsídios aos estados a título de sugestão. Portanto, não sendo um órgão normativo, tem se restringido a dinamizar os setores que tratam da criança em idade pré-escolar e de mobilizar as ações das secretarias estaduais de educação.

Como nos mostra essa trajetória, o atendimento à infância e à criança brasileira é constituído por uma rede de ações de diversos órgãos que ora se inter-relacionam e outras vezes suas atividades se superpõem. Ela é cheia de meandros e envolve diferentes áreas como a saúde, a previdência e assistência social, a justiça e a educação, revelando que o processo de reconhecimento da infância se deu de forma gradual e paralelo à consolidação do projeto de modernidade, no início do século XX.

Mas o resultado disso tudo, segundo Rizzini (2006), foi o desenvolvimento de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado através da criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e assistência à infância que pouco

contribuíram para o desenvolvimento da criança brasileira, servindo muito mais para reforçar o quadro de desigualdade social que sempre caracterizou o país, uma vez que alijou os pobres de terem um atendimento decente e de terem acesso a uma educação de qualidade e à cidadania plena. Isso é evidenciado por Tozoni-Reis (2002), ao afirmar que,

no Brasil, o atendimento educacional às crianças no início da República destinava-se às crianças da classe dominante. Aqui também a industrialização trouxe a exploração do trabalho das mulheres e das crianças, expandindo o número de instituições de atendimento às crianças pobres. Até então, essas instituições, que já existiam no Brasil Colônia, tinham caráter assistencialista e quase sempre eram destinadas ao atendimento de órfãos e desamparados. No início da industrialização já tínhamos uma oposição entre jardins-de infância e escolas maternais ou creches, com diferentes abordagens quanto às funções dessas instituições: atendimento educacional para as crianças das classes dominantes – principalmente em estabelecimentos públicos – e atendimento assistencialista para as crianças pobres – em estabelecimentos públicos e privados, esses últimos geralmente no interior das fábricas. (p. 3).

As estatísticas da época davam conta de que a infância revelava-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para um país que deseja tornar-se uma nação culta, moderna e civilizada. Assim, o único caminho seria circunscrever o significado social da infância numa perspectiva de projeto que conduzisse o Brasil ao seu ideal de nação.

Partindo-se desse pressuposto, a criança passaria a ser considerada como um ser social que se constitui nas relações com os demais membros da sociedade e que não é, portanto, um ser isolado, mas que está inserido num contexto social, histórico, político e econômico.

Foi essa compreensão que inspirou as mentalidades brasileiras de maneira que tivemos, no final do século XX, momentos muito fecundos de debates sobre a infância e a criança que resultaram em marcos legais de suma importância para o delineamento das políticas públicas voltadas para esse segmento.

Porém, se em termos teóricos demos um salto qualitativo nas questões relativas à infância e à criança, em termos práticos, podemos dizer que temos ainda um longo caminho a percorrer, pois a história tem mostrado que somos depositários de uma sociedade marcada ainda por desigualdades de toda ordem. Entramos na (pós)modernidade, sem muitas diferenças para esses pequenos brasileiros, pois as marcas do passado se fazem muito presentes no nosso cotidiano como os maus-tratos a que ainda são submetidos e as freqüentes denúncias de exploração do trabalho infantil. Em tempos mais recentes, somos impactados pelo aumento da violência urbana que vitima um número cada vez maior de crianças: o uso de

crianças em esquemas de narcotráfico e redes de prostituição; o apelo da mídia que expõe a criança à precocidade; as milhares de crianças em idade pré-escolar sem encontrar atendimento na rede pública.

Portanto, se temos muitos avanços sobre a evolução do reconhecimento da infância como uma especificidade do ser humano, restam-nos ainda muitas dúvidas sobre o tratamento dado às crianças nos dias atuais. No caso brasileiro, um dos avanços foi a passagem da educação e do cuidado destinados à primeira infância para o sistema educacional, passando assim a fazer parte da Educação Básica, tema sobre o qual abordaremos a seguir.

1.6 A Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, guardadas as características que lhe são próprias, nos revela que, até meados do século XIX, praticamente não existia o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou pré-escolas. O que se via nesse período eram algumas iniciativas isoladas de proteção à infância, materializada através de algumas entidades de amparo.

Com a Abolição da Escravatura, a preocupação recaía sobre o destino dos filhos dos escravos, que agora libertos, não assumiriam a mesma condição de seus pais, o que contribuiu também para uma acentuada migração para a zona urbana das grandes cidades. Assim, surgem as instituições de atendimento às crianças pobres, como os asilos e internatos. Essas primeiras iniciativas tiveram um caráter higienista e tinham à frente médicos e damas beneficentes. Suas ações visavam a combater as altas taxas de mortalidade infantil que eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos resultantes da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães, atribuindo assim às famílias a culpa pela situação de seus filhos.

Mas o cenário político que começava a se desenhar no final do século XIX apontava para a construção de um projeto social de nação moderna que, inspirada no ideário liberal, delineava outro modelo de atendimento à criança. Assim, embalada pela influência americana e europeia, chega ao Brasil a ideia de jardim-de-infância, acompanhada de algumas controvérsias que alimentavam o debate político da época. O cerne da questão girava em torno do argumento de que “se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.” (OLIVEIRA,

2002, p. 93). Segundo essa autora, isso viria logo a se confirmar na medida em que os jardins-de-infância públicos, seguidores de uma proposta pedagógica inspirada em Froebel, atendiam crianças dos extratos sociais mais afortunados. Assim, aos pobres foram destinados os asilos e internatos, mantendo o caráter assistencialista e uma educação compensatória; e para os ricos, os jardins-de-infância dentro de uma proposta cognitiva, portanto de escolarização.

O limiar da proclamação da República inseria o Brasil num cenário de renovação ideológica que traria modificações também no tocante às questões sociais. Esse novo contexto inaugura algumas iniciativas no âmbito privado e público. Assim, em 1899, por iniciativa de particulares, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, a partir do qual foi criado em 1919 o Departamento da Criança, de iniciativa governamental e resultante da preocupação com a saúde pública, servindo também para suscitar a ideia de assistência científica à infância. Mas além dessas instituições, surgiu uma série de escolas infantis e jardins-de-infância em todo o país. Contudo, o grande investimento da época se concentrava no ensino primário, fato que vamos ver se repetindo por longas datas até os dias atuais.

O início do século XX trouxe mudanças significativas à medida que o processo de industrialização e urbanização se acelerava, afetando também o modo de vida das famílias brasileiras. Foi neste novo cenário que a mulher começou a ser inserida no mercado de trabalho e a se deparar com o problema do cuidado dos filhos, fato que foi inicialmente ignorado pelos donos do capital, restando às mães-trabalhadoras encontrar suas próprias soluções. Somente com as pressões do movimento operário é que começam surgir as primeiras creches e escolas maternas para os filhos de operárias. Mas, se esse fato serviu para reconhecer esse movimento como algo vantajoso por contribuir para o aumento da produtividade da mãe-trabalhadora, permanecia ainda uma concepção de mulher dissociada do mundo do trabalho. Neste sentido, Oliveira (2002) corrobora ao afirmar que

[...] tanto o discurso dos patrões como do próprio movimento operário enaltecia um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala. Não se considerava que a inserção contraditória da mulher no mercado de trabalho era própria da forma de implantação do capitalismo no país, agravada ainda pelo patriarcalismo da cultura brasileira. (p. 97)

Como se vê, não havia consensos quanto à necessidade de creches, não sendo, portanto, algo defendido de forma generalizada. Por isso, eram muito comuns os conflitos que traziam à tona a questão sobre a responsabilização da educação da primeira infância, atribuindo esta como responsabilidade primeira da mãe. Mas, apesar das controvérsias em

torno da constituição das creches, elas foram se afirmando na medida em que foram se tornando espaços de conciliação entre o papel materno e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Nesta perspectiva,

as novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. (KUHLMANN JR., 1998, p. 88).

Os avanços obtidos nas primeiras regulamentações sobre o trabalho da mulher previam algumas iniciativas a fim de garantir alguns direitos básicos relativos à maternidade, como, por exemplo, a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao local de trabalho, trazendo assim novas perspectivas para o cuidado das crianças pequenas. Mas foi a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, que favoreceu novos contornos para a educação da criança pequena, surgindo assim as primeiras regulamentações para o atendimento em escolas maternas e jardins-de-infância.

Entretanto, a renovação do nosso pensamento educacional manifestada pelo Movimento da Escola Nova resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que criou outras expectativas ao defender a educação pré-escolar como a base do sistema educacional. Contudo, os debates acabaram se direcionando muito mais para os jardins-de-infância, que atendiam a crianças oriundas de condições sociais prestigiadas, do que para os grupos populares, contrariando assim os preceitos escolanovistas.

Em termos práticos, o que se viu, do início do século XX até os anos 50, foi que “as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas” (OLIVEIRA, 2002, p. 100), mostrando assim a omissão do Estado quanto à responsabilização por essa etapa do ensino.

Segundo Oliveira (2002), somente a partir da segunda metade do século XX, é que mudanças importantes ocorreram através de alguns marcos legais como a LDB 4.024/61 que apontava para a perspectiva de inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino. Isso foi reafirmado pela LDB 5.692/71 ao instituir os jardins-de-infância, as escolas maternas ou instituições equivalentes.

Assim a primeira infância conseguia um tímido espaço na legislação brasileira, muito embora na prática esse atendimento continuasse vinculado às ações sociais, religiosas ou iniciativas privadas, sem grandes vínculos e responsabilidades do Estado. Ou seja, na

prática, a educação da criança pequena continuava fora dos compromissos do Estado, sendo assim, transferida para outros segmentos.

Como sabemos, somente a partir da LDB 9.394/96, é que passamos a ter efetivamente a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, muito embora, na prática, a criança continuasse desassistida.

Mas o novo contexto que se formava como consequência do acelerado processo de modernização da sociedade brasileira, caracterizado, principalmente, pela absorção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e a redução dos espaços livres para as crianças brincarem, serviu de pano de fundo para que diversos segmentos sociais defendessem a necessidade de creches e pré-escolas. Além disso, as teorias americanas e européias, elaboradas na década de 70 do século passado, sustentavam que a privação cultural a que eram submetidas as crianças pobres seria a maior causa do fracasso delas.

De acordo com Kramer (2003), a abordagem da privação cultural se apoia na seguinte ideia:

as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais.” (p. 32, grifos da autora).

Nessa direção, a pré-escola seria o instrumento para a superação das condições sociais a que estavam sujeitas as crianças, sem, contudo, alterar as estruturas sociais que lhes davam sustentação, como se os problemas de ordem econômica não tivessem nenhuma ligação com as relações de produção, características típicas de um Estado idealista e liberal. Assim, a política da compensação das carências através da educação foram as estratégias adotadas “sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais.” (OLIVEIRA, 2002, p. 109), apelando principalmente para o preparo da alfabetização, sem se desvencilhar das práticas assistencialistas. Ou seja, manter a aparência de escolarização na essência do assistencialismo, o que, parafraseando Kramer (2003), poderíamos dizer: manter a “arte do disfarce”.

Esse foi o modelo que influenciou as políticas para a educação infantil por muito tempo. Mas, a entrada também da mulher de classe média no mercado de trabalho fez crescer significativamente a demanda por creches e pré-escolas, principalmente da rede privada, que

passou a imprimir uma outra concepção de atendimento à criança, que consistia na defesa de um padrão educativo voltado para seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ou seja, um atendimento voltado para escolarização como forma de garantir o aprimoramento cultural dessas camadas sociais. Um aspecto importante que contribuiu para essa compreensão foram os estudos médicos e psicológicos ao apontarem as possibilidades do desenvolvimento infantil ter início já desde o nascimento da criança, dando destaque à criatividade e à sociabilidade como elementos fundamentais para esse desenvolvimento.

Porém, se isso contribuiu não só para o crescimento do número de creches e jardins-de-infância no Brasil, mas também para modificar as representações sobre a educação infantil, nem tudo era harmonia. Ou seja,

enquanto os discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho, nos parques que atendiam aos filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

Ou seja, aos pobres o assistencialismo, a proteção e aos mais abastados a escolarização, a aprendizagem. Corroborando essa assertiva, Yazlle (2005) nos dá a seguinte contribuição:

[...] o conhecimento psicológico deu suporte para a educação das camadas médias e altas da população, por meio de jardins-de-infância e pré-escolas cientificamente planejadas, contribuindo ao seu modo, para a construção do “homem moderno” como queria o movimento escolanovista, por outro lado, no que se refere ao atendimento à infância socialmente desprivilegiada, essa mesma psicologia – em conjunto com outras ciências, como a sociologia e a antropologia – deu suporte para a estigmatização dessa população, a partir da definição dos padrões de normalidade, destinando a essas crianças a assistência e a proteção, oferecidas pelos asilos e pelas creches filantrópicas. (p. 214, grifo da autora).

A dicotomia assistencial *versus* educativa polarizou os debates em torno da educação infantil até a segunda metade dos anos 70 do século passado. A partir de então, várias decisões foram tomadas como, por exemplo, a criação da COEPRE e do Projeto Casulo³. Além do mais, o contexto econômico e político da década que se aproximava apontava para o processo de reabertura política, no qual os movimentos operários e feministas

³ Implantado em 1977, pela LBA, o Projeto Casulo visava proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho, para que pudessem elevar a renda familiar.

tiveram um papel importante na luta pela redemocratização do país. Isso desencadeou uma tomada de consciência por parte das mães que não aceitavam mais o paternalismo nem estatal, nem empresarial e passaram a exigir a creche como um direito do trabalhador e um dever do Estado. O resultado dessa intensa mobilização foi o aumento do número de creches sob a responsabilidade direta da administração e a elevação significativa do número de creches particulares conveniadas com o governo das três esferas – municipal, estadual e federal.

Esse avanço, contudo, não foi suficiente para atender a demanda infantil e esse fato serviu para pressionar o poder público por outras formas de atendimento à criança pequena. É nesse contexto, pois, que surgem as creches domiciliares, que eram estruturas de baixo custo, utilizando recursos comunitários, assim como as creches comunitárias, mantidas às vezes pelos próprios usuários, quando se referia à classe média, e às vezes com ajuda de recursos públicos quando se tratava de famílias pobres.

O restabelecimento da democracia no Brasil fez com que novas políticas para as creches fossem incluídas no Plano de Desenvolvimento Nacional (PND), elaborado em 1986, a partir do qual se admitiu a ideia de que a creche não dizia respeito somente à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas.

Assim, no final da década de 80 do século passado, a educação da primeira infância, definitivamente veio a ganhar notabilidade com a promulgação da CF/88, que reconheceu a criança como sujeito de direitos, assegurando no seu artigo 208, parágrafo IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

Mas a fecundidade dos debates da década de 90, do mesmo século, propiciou um conjunto de marcos legais que deram um outro significado ao tratamento da infância e da criança brasileira. A exemplo disso, tivemos a aprovação do ECA e da LDB 9.394/96, que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, passando desde então a integrar o sistema de ensino brasileiro. Esse conjunto de leis foi resultado de intensa mobilização nacional que aglutinou diversos segmentos sociais organizados em entidades de pesquisa, de representação de trabalhadores, grupos de mulheres e outros grupos do movimento social comprometidos com a defesa dos direitos das crianças e representou um grande avanço no tratamento da infância brasileira, pois finalmente a criança encontrava o seu lugar na lei.

No âmbito educacional, além da LDB 9.394/96, tivemos ainda a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu as diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira. Especificamente no que tange à

Educação Infantil, tivemos a publicação de importantes documentos de orientação para essa etapa da Educação Básica. O primeiro desses documentos foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, editado em três volumes, que se constitui apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico. Em seguida foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999, que têm caráter mandatário para todos os sistemas municipais e estaduais de educação. E ainda foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEI), em 2000, que deliberam sobre a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino e sobre os vários aspectos que afetam a qualidade do atendimento.

Além desses marcos legais, outros fatos têm marcado a história mais recente da Educação Infantil. De acordo com Didonet (2008), a atuação de organizações sociais como o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) tem sido pioneiro na defesa da educação pré-escolar. Cita também a ação do Movimento Fundeb pra Valer e a Rede Nacional Primeira Infância, além de destacar os congressos, seminários, fóruns e encontros que têm contribuído enormemente na disseminação de ideias, sem esquecer-se de mencionar a evolução da produção acadêmica sobre educação infantil.

Esses diálogos mantidos no plano civil e a produção literária têm dado valiosa contribuição para elucidar como foi se constituindo a educação da primeira infância no Brasil. Suas análises mostram que as formas de atendimento em diferentes contextos socio-políticos revelam uma trajetória repleta de contradições e impasses, e de concepções e projetos antagônicos.

No que concerne aos registros sobre as práticas e concepções, que constam das publicações e documentos oficiais em diferentes épocas, mostram uma história conturbada, repleta de embates entre concepções ideológicas distintas. Isso faz revelar que a história da Educação Infantil, como resultante de uma prática social humana, é marcada por disputas, consensos e rupturas ideológicas de diferentes grupos e interesses, como nos mostra Kramer (2003), na seguinte passagem, ao tratar da relação entre a criança e o Estado.

Por um lado, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse um criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis).

Por outro lado, o Estado que se tinha visto engrandecer era uma entidade apresentada como se estivesse ligada aos interesses de uma classe social, e como se pudesse superar conflitos e divergências existentes entre as classes sociais que a

acompanham. Um Estado liberal, supostamente neutro, enfim, que estava em vias de fortalecimento. (p. 54-55).

Isso mostra que é preciso que a multiplicidade de experiências e possibilidades no campo da Educação Infantil seja considerada e respeitada a partir da diversidade cultural e regional do país, considerando seus atores não como conceitos abstratos, mas como experiência concreta da realidade onde se dá sua inserção social. Contudo, é necessário que não se confunda diversidade com diferenças, pois muitas vezes em nome de um suposto respeito à cultura das camadas populares, implantam-se políticas que em nada contribuem para a elevação do seu status social, mas a manutenção de uma sociedade discriminatória e excludente.

Neste sentido, ao conferir o *status* de escolaridade ao atendimento da primeira infância, a LDB 9.394/96, no seu artigo 29, instituiu, como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6⁴ anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e organizou o seu atendimento da seguinte forma: de 0 a 3 anos de idade, nas creches e, de 4 a 6 anos, em pré-escolas.

Essa novidade da lei trouxe uma grande animosidade para a sociedade brasileira e, em especial, para o segmento educacional uma vez que, no plano legal, a oferta de Educação Infantil passou a ser um dever do Estado. Entretanto, diante do processo de reformas do Estado, na prática, este avanço passou a ganhar outros contornos.

Na arena das discussões, entra em cena o debate sobre a municipalização do ensino, muito embora esse fosse um tema que já vinha de longas datas, mas que ganhou grande impulso no início dos anos 90, do século passado, no governo de Fernando Henrique Cardoso que, dentre outras medidas, realizou uma ampla reforma educacional, da qual a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional é um dos resultados.

Mas a redefinição dos papéis do Estado trouxe como sua grande marca a questão da descentralização, que implicava, pois, novas formas de gestão e de financiamento das políticas públicas no contexto da Reforma do Estado, sendo esta a principal obra da globalização neoliberal. Neste contexto é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através do qual seriam alocados recursos para o Ensino Fundamental.

⁴ Por força da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, este último recorte etário foi reduzido para 5 anos, ao se incluir a criança de 06 anos no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos de duração.

De acordo com Azevedo (2002, p. 54), a descentralização é “difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos”, passando a ser considerada como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pois se acreditava nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes.

Contudo, no que concerne à educação da primeira infância isso não se confirmaria, pois na medida em que as prefeituras eram *convidadas* (grifo nosso) a assumirem a educação das crianças pequenas, na prática não tinham como arcar com esse ônus, uma vez que a capacidade financeira dos municípios era muito limitada, em decorrência da crise fiscal e do aumento de encargos, dificultando ou até mesmo impossibilitando um atendimento educacional com qualidade para todos.

Diante de tantas limitações, uma das alternativas encontradas por muitos governos municipais para ampliar o atendimento na Educação Infantil foi a inclusão da criança, de seis anos de idade, no Ensino Fundamental, antecipando, de certo modo, o que viria ocorrer a partir de 2006, ou seja, a ampliação desse nível de ensino. Isso viria a confirmar duas coisas: primeiro, que criamos as leis, mas não damos as condições de se efetivarem, permanecendo a velha dicotomia teoria *versus* prática; segundo, que a quantidade e não a qualidade é o que mais pesa nas decisões políticas, pois, se de um lado nem as escolas tinham estrutura, nem os professores estavam preparados para receber esse público, por outro essas crianças valiam dinheiro já que seriam contabilizados nas contas do FUNDEF. Assim, utilizando um trocadilho, seria unir o útil ao agradável. Enquanto segue a disputa por crianças de 06 anos nas redes municipais, as crianças em idades inferiores ficaram desassistidas, excetuando-se aquelas que permaneciam em instituições filantrópicas ou comunitárias, vinculadas à assistência social.

Segundo Pinto (2007), outro problema que essa política de fundos trouxe à luz se refere às dimensões das escolas, uma vez que o financiamento toma por base o custo-aluno. Assim, quanto mais alunos possuírem as escolas, maior será o volume de recursos. Na prática isso tem se traduzido em turmas superlotadas, ignorando até mesmo as orientações legais que emanam dos Conselhos de Educação. Isso é ainda mais agravante quando se trata da Educação Infantil, uma vez que pelas especificidades próprias da infância, é necessário um acompanhamento mais individualizado da criança, o que se torna inviável em turmas superlotadas.

A inserção da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, em termos práticos, só veio despertar interesse aos governantes quando foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). A partir de então, passaram a ser alocados recursos para esse nível de ensino. Assim, no que tange ao financiamento, aquela realidade de escassez de recursos viria a mudar, muito embora saibamos que ainda são insuficientes para atender plenamente as necessidades educacionais da primeira infância, uma vez que o custo aluno da Educação Infantil é maior do que o custo aluno do Ensino Fundamental e os municípios recebem do Governo Federal por uma criança da Educação Infantil um valor aluno/ano menor.

Além disso, a instituição desse fundo possibilitou, no campo teórico, o resgate das discussões acerca da qualidade da educação da primeira infância e, no campo prático, a expansão das redes de ensino, como também serviu de estímulo para aquelas redes que ainda não haviam se constituído. Portanto, com esse novo fundo, a criança pequena passou a ser sinônimo de dinheiro. Assim, o novo fundo acena com algumas possibilidades de que a Educação Infantil possa ocorrer de fato e de direito.

Diante da precocidade de vigência do FUNDEB, parece ser precipitado se fazer algum juízo de valor quanto ao seu real impacto sobre a Educação Infantil, pois é uma política ainda muito embrionária. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que a sua aprovação deu certo alívio aos gestores, pois a questão do financiamento teria agora um respaldo legal. Porém, se do ponto de vista dos recursos financeiros essa parece ser uma questão resolvida, uma outra questão emerge nos debates educacionais. Trata-se da qualidade do atendimento oferecido às crianças da primeira infância, se constituindo esse num dos grandes desafios da atualidade e que será debatido em capítulo posterior.

CAPÍTULO II
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS
DE ANÁLISES

CAPÍTULO II

2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISES

Se um serviço de qualidade é aquele que satisfaz o máximo possível as necessidades dos consumidores e da comunidade mais ampla, decorre que a definição de qualidade precisa emergir de um diálogo com essa comunidade.

Dahlberg, Moss e Pence

2.1 Contextualizando a qualidade

A sociedade do conhecimento, consolidada no final do século XX, trouxe como consequência imediata a compreensão de que a elevação do grau de escolaridade se constituía premissa básica para tornar qualquer país competitivo no novo cenário da globalização. Neste contexto, a educação tornou-se um vetor estratégico para o desenvolvimento, levando muitos países a buscarem o aprimoramento do setor educacional com vistas a se adequarem à nova realidade imposta pelo capital.

No Brasil, passamos a assistir a um conjunto de reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, centradas na busca pela crescente expansão do acesso à educação básica. No entanto, essa expansão maciça da escola pública se deu oscilando ora entre uma expansão desordenada, sem um planejamento a longo prazo, ora calcada em critérios meramente quantitativos. Ou seja, um crescimento a expensas de uma ampla discussão comprometida com a qualidade do ensino, evidenciando, portanto, que a ampliação do número de vagas não caminhou passo a passo com a qualidade da educação. De acordo com Oliveira e Araújo (2005),

[...] nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas (p. 09).

Somente na última década do século XX, o discurso da qualidade da educação ocupou um espaço significativo no debate educacional e direcionou políticas implantadas no quadro das reformas educacionais nos diversos países.

Entretanto, para um maior aprofundamento sobre tema de tamanha complexidade, julgamos oportuno situar o contexto geral no qual emergiu o discurso da qualidade. Suas origens remontam aos conceitos de controle de qualidade e garantia de qualidade criados ainda na década de 1920, mas que ganharam nova força no pós-guerra, tendo, a princípio, o Japão, que reconstruía sua economia destruída pela guerra como referencial, para só depois chegar à Europa e à América do Norte na medida em que suas companhias, ao serem confrontadas pela competição cada vez bem-sucedida da economia japonesa, passaram a assumir um interesse maior pela qualidade. Assim, no final da década de 80 do século passado, a qualidade já era reconhecida como um dos fatores mais importantes do sucesso nos mercados globais e foi se consolidando através dos chamados Programas de Qualidade Total que se tornaram a marca das sociedades capitalistas neoliberais, a partir dos anos de 1990.

Foi, então, em meio à conjuntura política e econômica da globalização que o discurso da qualidade se tornou tema recorrente e foi sendo incorporado aos preceitos do positivismo lógico através da aplicação de um método científico sistemático, racional e objetivo, e da padronização de critérios universais.

Porém, o discurso da qualidade difundiu-se globalmente não apenas no setor econômico, de indústria para indústria, mas também do setor privado para o setor público. Assim, o conceito de qualidade passou a ser adotado na esfera pública em oposição ao antiquado controle burocrático como forma de racionalizar e abalar esse setor, tornando-o mais forte e passível de bons resultados. Noções de eficiência, competição e o foco na satisfação do cliente são conceitos emergentes do setor do mercado que passaram a prevalecer nessa nova lógica imputada ao serviço público.

Essa mesma visão foi transplantada também para o setor da educação pública e trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Universalidade, estabilidade, normalização e padronização são conceitos que passaram a povoar o universo escolar, revelando assim o viés e a força da corrente que atrela qualidade a eficiência econômica e o significado que ganha a percepção dos resultados escolares nesta lógica.

Não é que se ponha em questão o fato de a prática escolar produzir resultados, pois não faria sentido que após os usuários transitarem por um certo período na escola, isso em nada lhes acrescentasse, pelo menos naquilo que é o mais óbvio e esperado da escola: o aprendizado da leitura, da escrita e da iniciação matemática (SILVA, 2008, p. 24).

Entretanto convém salientar que há outros tipos de resultados esperados do processo de escolarização que podem não ser objetivamente mensuráveis através de exames padronizados. Pensemos, por exemplo, como traduzir, em resultados mensuráveis, a formação para a cidadania de nossas crianças! Assim, dependendo do tipo de resultado ou produto esperado - ainda que não sejam os esperados ou desejados - avaliar a qualidade da educação perpassa pela aferição dos seus resultados, mas também pela avaliação dos meios pelos quais tais resultados são obtidos. Nessa perspectiva, tão importante quanto medir os resultados em termos de desempenho cognitivo dos alunos, é também se avaliar os meios pelos quais esses resultados foram produzidos. Ou seja, avaliar o produto e o processo.

Em se tratando da educação da primeira infância, o discurso da qualidade emergiu no cenário mundial no início da década de 80 do século XX e sob a forte influência da psicologia do desenvolvimento, cujas preocupações iniciais giravam em torno da ideia de classificar, medir e regular, sendo essa a lógica que passou a ser dominante nas práticas pedagógicas.

No Brasil, o debate em torno da qualidade na educação ganhou consistência a partir de um importante instrumento legal a CF/88, ao inscrever o princípio da garantia de padrão de qualidade do ensino no seu artigo 206, no qual se afirmam os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, como é o caso do contido no inciso VII, que trata da garantia de um padrão de qualidade. Vale ressaltar, contudo, que esse princípio foi alterado com a Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 ao incorporar a expressão “padrão mínimo de qualidade do ensino”. Assim, para que fosse garantido nas escolas públicas brasileiras um padrão mínimo de qualidade do ensino, o Artigo 211 da Carta Magna, no seu § 1º, também modificado pela EC/14, diz que:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Corroborando os citados artigos, no Art. 208, inciso IV da CF/88, está afirmado que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”, garantindo também um padrão de qualidade.

Dando cumprimento ao inscrito na CF/88, a LDB nº 9.394/96, além de ratificar este princípio, define em seu artigo 29, como finalidade da Educação Infantil, “o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Entretanto, os entraves políticos a que estão sujeitos os instrumentos legais os tornam, muitas vezes, apenas letras mortas, posto que, com a aprovação do FUNDEF, o financiamento se tornou o gargalo para a Educação Infantil. Assim, se de um lado avançamos ao incluir na LDB/96 a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, por outro retroagimos na medida em que tivemos uma lei aprovada que restringiu a alocação de recursos somente para o Ensino Fundamental. Isso só serviu para reafirmar algo que não é novo para nós, pois “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.” (CAMPOS, 2005, p. 27).

Essa realidade só viria a mudar com a instituição do FUNDEB, através da Lei nº 11.494/07, de 20 de junho de 2007, a partir do qual passaram a ser alocados recursos para a Educação Infantil, permitindo, assim, no campo teórico, o resgate das discussões acerca desse nível de ensino, focando, sobremaneira, a questão da qualidade da educação da primeira infância.

Acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e no campo educacional, o termo qualidade vem tomando forma e conteúdos diferentes com o passar dos anos, passando a ser a tônica dos debates no campo político, no âmbito da sociedade civil organizada, no meio acadêmico, mostrando assim a relevância desse tema para ressignificar o sistema educacional brasileiro.

Por essa razão, não pode ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo sofre as mediações de fatores e dimensões extra e intra-escolares. Assim, é necessário que

além do problema com a qualidade da educação, a sociedade brasileira precisa enfrentar questões relativas à equidade. Investigação da OCDE (2004), indica que o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível sócio-econômico e cultural dos alunos e as condições escolares associadas à eficácia escolar possui maior magnitude. (FRANCO et al., 2007, p. 277)

O ponto de equilíbrio entre qualidade e equidade constitui, portanto, o grande desafio da sociedade brasileira na atualidade. Contudo, é cada vez mais evidente que grande parte dos trabalhos sobre qualidade nas instituições escolares de um modo geral e, mais recentemente, nas dedicadas à primeira infância, tem se preocupado em explorar os resultados do desenvolvimento da criança em termos de desempenho escolar, o que tem sido suplementado com a ideia de satisfação dos pais como os pretensos consumidores dos serviços.

Ou seja, o exercício tem sido o de identificar e medir indicadores de qualidade definidos em termos de sua significância preditiva para o desenvolvimento das crianças ou do alcance de outros resultados desejáveis, levando, assim, a questão da qualidade a assumir um caráter de medição precisa a partir de indicadores e resultados universais e objetivos

Essa tendência tem sido analisada criticamente por alguns estudiosos⁵ que têm em comum a preocupação com a dicotomia qualidade *versus* equidade, sobretudo em contextos com grandes desigualdades sociais, como é o nosso caso.

Essas críticas permitiram uma evolução no debate, nos anos mais recentes, através de um movimento que teve suas origens na Europa o qual reclamava pela adoção de uma proposta que fosse sensível à diversidade.

Assim, a partir da década de 1990, o conceito de qualidade passou a ser questionado e problematizado. Tal questionamento decorreu da tomada de consciência de que o referido conceito se trata, na verdade, de algo complexo, plural e subjetivo. Nessa mesma década, emergem as discussões sobre a qualidade no campo da primeira infância tendo, como ponto de partida o movimento liderado pela Rede Europeia de Atendimento Infantil⁶. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) um crescente número de autores que escreve sobre qualidade tem:

⁵ Enguita (1994), Casassus (2002), Beisegel (2006).

⁶ A Rede Europeia de Atendimento Infantil, ou Rede Europeia de Acolhimento de Crianças, como foi denominada em português de Portugal, foi criada em 1986 como parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade europeia, em reconhecimento à importância crucial do atendimento à criança pequena como parte das medidas para conciliar trabalho remunerado e responsabilidade familiar.

- Identificado a importância do *processo* de definir qualidade – quem está envolvido e como está sendo feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- entendido que a qualidade é um conceito *subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimento do que seja qualidade;
- defendido que o trabalho com a qualidade precisa ser *contextualizado*, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de *diversidade*. (p. 15, grifos dos autores)

E foi partindo desse pressuposto que, ao investigar a qualidade em Educação Infantil, tivemos a preocupação de fazê-lo sem nos limitarmos aos aspectos essencialmente técnicos de obtenção de resultados aferidos através dos testes de avaliação, conferindo às escolas certificação de eficácia, nem tampouco nos atermos a uma análise dos efeitos produzidos pelos investimentos destinados a melhorar a qualidade das instituições de educação da primeira infância, mas, sobretudo fazê-lo a partir da compreensão de que, ao falar em qualidade, estamos diante de um conceito passível de múltiplas interpretações.

2.2 Qualidade na educação: um conceito em construção

A questão da qualidade se tornou nos últimos anos um tema amplamente difundido em todos os âmbitos da vida. No campo educacional, passamos a assistir à preocupação dos governos, em relação à qualidade da educação, ser manifestada em suas políticas. Assim, a palavra *qualidade* passou a ser tomada como estratégia para imprimir maior notoriedade ao praticado ou pretendido no âmbito do sistema escolar. No entanto, observa-se que essa difusão no meio educacional tem se dado à revelia de bases conceituais que estabeleçam padrões de referência orientadores para o sistema educacional, pois, afinal de contas, o que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos.

Em linguagem comum, podemos dizer que o significado da palavra qualidade se associa ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento.

Os dicionários de Língua Portuguesa, segundo Davok (2007), nos apresentam qualidade como sendo

o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com

base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica na idéia de comparação. (p. 206).

Ou seja, se a qualidade implica uma ideia de comparação, podemos então dizer que um objeto tem qualidade na medida em que suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau.

Embora no senso comum a educação de qualidade esteja associada à ideia de uma boa educação, na verdade, essa é uma expressão que comporta muitos significados, pois,

a expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 206, grifo da autora)

Zabalza (1998) identifica alguns eixos semânticos que buscam organizar esse conceito, destacando, entre outras visões mais frequentes, pelo menos as três seguintes:

- a) *A qualidade vinculada aos valores.* Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores este é o componente da “qualidade”: que contenha elementos valiosos.
- b) *A qualidade vinculada à efetividade.* Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados.
- c) *A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.* (p. 31, grifos do autor).

Ao se aplicar, portanto, o conceito de qualidade no universo educacional, essas três concepções de qualidade se complementam, pois uma escola de qualidade precisa estar comprometida com os valores educativos pretendidos para o desenvolvimento integral do aluno e da sociedade. Precisa também ter o foco na busca de resultados de alto nível, pois não pode ser adjetivado como de qualidade algo cujos resultados são muito insipientes. Também um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam do processo avaliado, pois somente a satisfação de agentes e usuários garante que as ações produzidas e os resultados obtidos sejam de elevado nível (ZABALZA, 1998, p. 32).

Entretanto, não devemos perder de vista que quando falamos da qualidade, no que se refere à escola, precisamos partir do pressuposto de que se trata de algo que vai sendo alcançado, construído no dia a dia, dinâmico e, como tal, precisamos compreender a importância das condições culturais das escolas mais do que os elementos estruturais. Neste

sentido, Zabalza (1998) considera importante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais de escolas e serviços destinados à infância, pois tanto a pesquisa quanto a experiência têm mostrado que as variáveis que mais afetam o seu aperfeiçoamento estão relacionadas com os aspectos organizacionais e de funcionamento.

Definir, portanto, qualidade não é tarefa simples. Sua análise deve se dar numa perspectiva polissêmica, considerando que se trata de uma categoria que traz implícitas várias significações, pois existem múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas diferentes.

Para Marchesi e Matirn (2003, p. 20), “um caminho para ‘desbastar’ o conceito de qualidade na educação é considerar os objetivos que se coloca na educação”. Ou seja, a solidez desse conceito tem uma relação direta com as diferentes metas e objetivos perseguidos pelos sistemas educacionais. Assim, a qualidade da educação deve levar em conta as finalidades gerais da educação, o contexto em que se produz e o conjunto de seus processos. Portanto, afirmam esses autores, ela “não pode reduzir-se à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. Deve incluir também um conjunto de aprendizagens relacionadas com seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral.” (p. 21).

Nesta perspectiva, a qualidade na educação não deve se resumir apenas a aspectos quantificáveis com base em métodos avaliativos unilaterais, mas a partir de “métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 233), a fim de que possamos considerar outros atributos que permeiam as instituições escolares, sobretudo, as de educação infantil, considerando as especificidades que são próprias das crianças e da infância.

No entanto, a escola como parte da sociedade e funcionando dentro dela se vê, inevitavelmente, sendo atingida pelas concepções e ideologias que permeiam a sociedade e que acabam por refletir nas suas práticas sociais. Assim, as ideologias que operam no mundo educacional não estão desvinculadas das diferentes concepções que existem sobre a sociedade, pois refletem a visão que se tem sobre o papel dos serviços públicos e privados, como também sobre seu sistema de gestão e controle.

Segundo Marchesi e Martin (2003), no âmbito educativo, é possível diferenciar três ideologias principais: a liberal, a igualitarista e a pluralista, que serão apresentadas a seguir.

A **ideologia liberal** supõe incorporar ao funcionamento do sistema educacional as regras do mercado e se assenta em três princípios básicos: a) a concorrência entre as escolas;

b) a eficiência das escolas, baseada, sobretudo no rendimento acadêmico dos alunos; c) a liberdade de escolha da escola. Aposta na maior desregulamentação do sistema educacional, na menor intervenção dos poderes públicos, no incremento da informação e na permissão de que sejam as familiares, mediante sua escolha que planejem a oferta educativa. Contribui para obter um sistema educacional mais eficiente e com menores custos econômicos, impondo uma visão reducionista da qualidade do ensino e um abandono quase total da equidade na educação. Seu único critério relevante utilizado para determinar a qualidade das escolas são os resultados acadêmicos dos alunos, por isso todos os esforços da escola se orientam para conseguir que seus alunos tenham maior êxito nas provas. Ao tornar público os resultados das avaliações, não se leva em conta nem o ambiente socioeconômico das escolas, nem o nível acadêmico dos alunos.

Ao tratarem da **ideologia igualitarista**, Marchesi e Martin (2003) apresentam-na como aquela que defende a necessidade de planejar e de regular o sistema educacional, mediante a intervenção dos poderes públicos. Tem como princípio fundamental que a educação obrigatória deve ser comum para todos os alunos e tem de assegurar a igualdade de oportunidades para todos eles. A educação tem como função básica a transmissão da cultura e dos valores compartilhados. A ênfase fundamental dessa ideologia está na equidade e nas funções sociais da educação obrigatória. Considera que as escolas devem ser iguais na prática, por isso faz ressalvas a uma maior autonomia na gestão dos recursos, bem como na organização e na concretização do currículo. Rejeita a ideia de as escolas elaborarem projetos próprios.

Essa ideologia considera ainda que as escolas devem ser iguais na prática, por isso vê com reservas questões como autonomia na gestão dos recursos, na organização e na concretização do currículo. Não aceita que as escolas possam elaborar seus projetos próprios. Destaca os fatores que promovem a igualdade e defende um modelo de qualidade que possa ser extensivo a todos os alunos.

E, por fim, Marchesi e Martin (2003) falam da **ideologia pluralista**, caracterizando-a como se fosse uma categoria intermediária, pois tenta incorporar características que estão nas outras duas ideologias. Assim, por exemplo, ela tenta incorporar às escolas algumas características que contribuem para melhorar a qualidade de seu funcionamento: autonomia, variedade de projetos e de oferta educativa, avaliação, informação, organização e reconhecimento das possibilidades educativas da escola por parte dos pais. Procura responder, de forma equilibrada, às demandas de maior qualidade, maior

igualdade, maior variedade, maior eficiência e maior margem de liberdade, devendo definir seus aspectos específicos, tendo consciência dos riscos de cada um.

Observa-se, contudo, o forte viés da ideologia liberal no debate sobre a qualidade na educação, tanto em escala mundial quanto local, na medida em que se torna cada vez mais evidente a subordinação da educação aos interesses do mercado. Disso tem resultado uma política de avaliação da qualidade da educação pautada única e exclusivamente pela aplicação de exames, a exemplo do Saeb, Enade e Enem, focando, portanto, os resultados escolares como critério único para medir a eficácia da escola.

No entanto, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), a definição e compreensão teórico-conceitual da qualidade da educação não pode deixar de levar em conta as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática, pois estudos e pesquisas⁷ mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos.

Mas, para esses autores, por outro lado, também é fundamental não perder de vista a importância das dimensões que ocorrem no âmbito intraescolar, pois elas afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

Nosso grande desafio consiste, portanto, em que avancemos no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbremos a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem as diversas relações que se estabelecem no interior da escola. Assim, a construção de indicadores ou de padrões de referência se configura como uma possibilidade de imprimir mais clareza à elaboração de conceitos e definições que deem sentido aos termos qualidade na educação.

⁷ A esse respeito, ver Dourado, Oliveira e Santos (2007); Franco et al (2007); Dourado e Oliveira (2009).

2.3 Indicadores de qualidade: da necessidade à controvérsia

A complexidade conceitual que o termo qualidade nos apresenta deixa evidente que não há como se adotar um conceito unívoco e totalizador da qualidade na educação, que comporte toda a sua dimensionalidade. Não pode haver, portanto, um conceito absoluto que a resuma em um único atributo. Isso não significa, contudo, que, pelo fato de não se poder estabelecer um conceito absoluto, caiamos no relativismo como forma de lhe atribuir uma significação qualquer.

Diante disso, emergem, então, as discussões acerca da construção de sinais que possam revelar aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. A qualidade dos sistemas educacionais passa então a ser relacionada com o desenvolvimento de indicadores para analisar seu funcionamento. Neste sentido, a elaboração de indicadores de qualidade passa a ter um grande impulso a partir das últimas décadas do século XX.

De acordo com Marchesi e Martin (2003, p. 27), “a pressão social para conhecer o funcionamento educativo e os efeitos produzidos pelas decisões que os responsáveis políticos adotam na política nacional” foram fatores que também contribuíram para a elaboração de tais indicadores. Nessa perspectiva, os indicadores teriam por objetivos “informar sobre o funcionamento da educação, detectar os problemas e chamar a atenção para o que está ocorrendo” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 27).

Entretanto, embora se reconheça a sua importância, não existe um consenso suficiente na definição de indicador. São muitas as dificuldades encontradas em formular um modelo interpretativo dos indicadores, pois se de um lado há predominância dos enfoques quantitativos e informativos, por outro surgem propostas que reclamam um enfoque mais qualitativo dos dados. Além disso, há que se considerar que também não há um acordo quanto à própria denominação. Seriam indicadores de quê? De execução? Da eficácia do ensino? De qualidade? E, por fim, não podemos desconsiderar que a escolha dos indicadores depende do conceito de educação e das prioridades que sustentam o ensino.

Neste sentido, esses autores postulam que

ninguém deve pôr em dúvida a importância de que exista um modelo geral de indicadores que permita estabelecer as relações de causa-efeito entre eles e facilite a compreensão das mudanças e o planejamento de intervenção. Porém, a elaboração de um modelo tão desejado ainda está fora das possibilidades dos cientistas sociais. O objetivo atingível no momento é construir um quadro global que permita situar os indicadores mais relevantes, estabelecer relações entre determinadas variáveis e começar a relacionar os fatores modificáveis com os resultados desejáveis. A esses problemas para a elaboração de um marco global, somam-se as dificuldades para

definir os conceitos de forma que sejam mensuráveis (MARCHESI; MARTIN, 2003, p.28).

Essa preocupação quanto à necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade expressa a complexidade do fenômeno educativo. Como se sabe, a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Portanto, ela é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Ou seja, é preciso que, ao se definir padrões de referência não se perca de vista o valor que a educação representa na vida das pessoas, pois quando se fala da dimensão qualitativa da educação, não se trata tão somente de estabelecer padrões de atendimento sem considerar a diversidade de expectativas e demandas da sociedade em relação aos sistemas de ensino. Nesse sentido, Sacristán (apud OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p. 17) “destaca que as representações sociais em torno do valor da escolarização universal são múltiplas e diversas, o que vai conferir significados distintos para as representações sociais em torno da qualidade de ensino”.

Como resultado dessas múltiplas e diversas representações sociais, haverá distintas demandas e, por conseguinte, os indicadores de qualidade também se apresentarão de forma múltipla, conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos. Além disso, os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim,

a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p. 17-18).

Segundo Marchesi e Martin (2003), as dificuldades para o desenvolvimento de um conjunto de indicadores aceitáveis advêm de duas razões principais: a primeira diz respeito à ausência de teorias gerais suficientemente precisas para elaborar indicadores que possam avaliar os conceitos científicos. Ou seja, por mais que as pesquisas tenham permitido estabelecer relações causais entre algumas variáveis selecionadas, ainda não se dispõe de um

modelo contrastado que dê conta de explicar as relações entre todas as variáveis consideradas significativas no processo educacional. A segunda diz respeito à escolha dos indicadores, pois a tendência geral tem sido bastante restritiva em relação aos elementos do sistema educacional analisados por meio de um indicador. Essa situação é decorrente da dificuldade de se construir instrumentos de medida para as variáveis educativas.

Apesar das dificuldades e das controvérsias em torno da elaboração de indicadores de qualidade para a educação, é fato que a informação transmitida por eles tem permitido conhecer melhor o que ocorre no âmbito educativo, que mudanças estão sendo produzidas e em que situação se encontra um país, uma localidade, uma escola em relação aos demais participantes. Ou seja, os indicadores permitem fazer comparações através das informações que transmitem, facilitando a adoção de decisões e favorecendo os processos de mudanças. Vale salientar, contudo, que, ao se fazer comparações, não devemos perder de vista a questão do contexto, de onde está partindo o olhar. A qualidade da educação não deve ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição, pois isso depende, também, do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público, ou seja, na medida em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis e competências bem definidas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente essas instituições. Em síntese, na medida em que são dadas as condições efetivas para que as instituições cumpram o seu papel.

Apesar de todas as limitações e precauções que giram em torno dessa temática, o progresso na elaboração de um bom sistema de indicadores constitui, sem dúvida, uma das estratégias que podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, o desenvolvimento de indicadores não se constitui na única estratégia e nem sempre será a mais adequada, pois existem outras com enormes capacidades de transformar as escolas.

2.4 Perspectivas do discurso da qualidade no Brasil

A partir da CF/88, o Ensino Fundamental de oito anos obrigatório, dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos, foi considerado explicitamente direito público subjetivo que, se uma vez negado ou negligenciado pelos governantes, poderia implicar sanções ou penalidades jurídicas. Assim, a questão da qualidade na educação ganhava expressividade através não só desse importantíssimo marco legal, mas também ao ser reafirmado em outros instrumentos da

legislação brasileira. A LDB 9.394/96, por exemplo, em seu artigo 3º que trata dos princípios pelos quais será guiada a educação, apresenta, no seu inciso IX, a questão da “garantia de um padrão de qualidade” como um dos princípios norteadores.

Inauguramos a década de 1990 com um grande marco educacional que foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, que resultou no estabelecimento de um pacto entre os países signatários, dentre eles o Brasil, a ser cumprido de acordo com a agenda estabelecida.

Esse marco ditou assim, o ritmo das reformas educacionais que passariam a ocorrer nos diversos países que assinaram o pacto. No Brasil, passamos a ver a educação ser tomada como elemento de importância estratégica para alicerçar as transformações de ordem política, econômica e cultural provocadas pela nova organização mundial. Nas reformas que implementou, a universalização do atendimento do ensino fundamental se tornou a grande meta a ser perseguida pelo sistema educacional brasileiro. E de fato, essa meta foi atingida uma vez que temos hoje algo em torno de 97% das crianças entre 7 e 14 anos matriculadas.

Entretanto, quando se referem à questão da permanência na escola, esses percentuais caem drasticamente, revelando que a criança entra na escola, mas não obtém sucesso, por isso abandona-a⁸. Isso é o reflexo de um processo de expansão desordenado que colocou a quantidade em primeiro lugar, em detrimento da qualidade.

Assim, diante do desafio de colocar o Brasil no cenário da competitividade internacional, a questão da qualidade da educação surge com uma força jamais vista anteriormente. De uma hora para outra, todo mundo passou a falar, discutir e a defender a qualidade da educação, passando a ser um discurso que circula na grande mídia, entre políticos da direita e da esquerda, e que envolve a iniciativa privada e os movimentos sociais. Enfim, falar em qualidade da educação virou moda.

Dessa forma, a qualidade da educação, aparentemente, “virou uma meta compartilhada por todos os segmentos sociais, sendo quase sempre relacionada com uma concepção de bem-estar social, de desenvolvimento econômico e de desenvolvimento humano” (VIEIRA, 2007, p.12).

De acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 6), a qualidade de ensino no Brasil foi percebida de três formas diferentes: “na primeira, a qualidade foi determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade foi percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do

⁸ De acordo com o Censo Escolar (MEC 2007), as taxas de abandono na Educação Básica são as seguintes: 13,3 no Ensino Médio; 6,7 de 5ª a 8ª e 3,2 de 1ª a 4ª série.

ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.”

Ao detalharem essas maneiras diferentes de como a qualidade foi percebida no cenário brasileiro, Oliveira e Araújo (2005) afirmam que o primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Portanto, a primeira noção de qualidade com a qual aprendemos a conviver foi aquela de uma escola para poucos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada. Neste sentido, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. À medida, porém, que a escola se expandia e se tornava acessível a contingentes cada vez maiores da população, rompia-se com a harmonia entre qualidade e escola de elite. A qualidade era, portanto, decorrente de rigorosos mecanismos de seleção extra e intraescolares.

A segunda forma de se perceber a qualidade, segundo Oliveira e Araújo (2005), estava relacionada à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino. Assim, a partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Quanto menor fosse a saída em comparação à entrada, pior seria a qualidade da escola ou do sistema. Assim, dentro do contexto das reformas, a regularização do fluxo no Ensino Fundamental se deu por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da LDB 9.394/96. A adoção dessas estratégias incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão.

Por fim, Oliveira e Araújo (2005) apresentam a terceira forma, relativamente nova entre nós, porém bastante difundida entre outros países como os Estados Unidos, que consiste na ideia de se perceber a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. Desde então, esse modelo de se avaliar a qualidade da educação se tornou hegemônico, revelando, portanto, que a qualidade da educação brasileira vem sendo reduzida aos aspectos mensuráveis, por exigência da cultura capitalista e de suas prerrogativas excessivamente pragmáticas e despolitizadas. Nesta perspectiva, se instalou no Brasil uma concepção de qualidade

mensurada a partir da valorização crescente das políticas de avaliação em larga escala dos sistemas públicos de educação, prevalecendo, portanto, a ideologia liberal de educação.

Evidentemente, as avaliações de rendimento escolar materializadas nas políticas educacionais, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, não estão destituídas de importância e relevância, principalmente porque estamos diante de uma prática social de interesse público - a educação escolar - e isso por si só faz aumentar a necessidade de um outro tipo de reflexão e análise acerca dessas práticas avaliativas.

Por isso, essa tendência tem sido analisada criticamente, pois os debates da atualidade têm defendido que a qualidade da educação não seja medida somente pelos resultados obtidos nos testes de aprendizagem ou nos exames em larga escala, mas também pelo processo educativo que abrange aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa. Nessa perspectiva,

o respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação. (MEC, 2006, p. 20).

Nesta direção, temos tido no Brasil algumas iniciativas que apontam para a adoção de uma concepção de qualidade social da educação. Isso tem sido revelado através de alguns exemplos como a *Consulta sobre qualidade da educação na escola (2002)*, realizada com o apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, envolvendo dois estados brasileiros – Ceará e Minas Gerais – na qual procurou se ouvir o que diretores, professores, funcionários, alunos, pais e a comunidade pensavam sobre a qualidade da escola. Outra iniciativa nesta direção foi o Projeto Indicadores da Qualidade na Educação (2004), realizado pela Ação Educativa, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) que contou com ampla participação na busca de se desenvolver um instrumento flexível para ajudar a comunidade escolar a avaliar a melhoria da qualidade da escola. Mais recentemente podemos citar, também, a pesquisa *A qualidade da educação sob o olhar dos professores (2008)*, um estudo coordenado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Miriam Bizzocchi e realizado pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) do Grupo SM-Espanha e da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEA).

Essas iniciativas demonstram o crescente interesse em se investigar a qualidade da educação a partir de outros olhares, ou seja, a qualidade na perspectiva dos valores. Isso se deve, em parte, ao movimento internacional surgido na Europa o qual defende a ideia de que a qualidade pode ser entendida de diversas formas, conforme o momento histórico, o ambiente cultural, o contexto social, os valores e as crenças dos diversos grupos humanos (MOSS, 2002, p. 17-25). Além disso, há também o reconhecimento de que, quando falamos em educação, estamos falando de um dos direitos fundamentais do homem, portanto, um direito de todos em qualquer parte do mundo e por isso deve ser ofertada com qualidade para que as pessoas tenham as condições de se desenvolverem plenamente numa sociedade cada vez mais complexa e globalizada.

Entretanto, a arena dos debates em torno desse novo olhar sobre a qualidade da educação tem sido marcada pelas tensões entre os direitos universais e as diferentes perspectivas culturais, sociais e políticas em relação à qualidade, resultando numa problemática quanto à definição de critérios de qualidade para a educação. Neste sentido,

a obtenção de consensos nessa área será sempre provisória, pois a qualidade é um conceito socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo, portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões. (CAMPOS; HADDAD, 2006, p. 86).

Portanto, embora o debate sobre qualidade da educação seja um fenômeno recente no Brasil, já nos dá a demonstração de que tem, no seu bojo, um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente, a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçando, portanto, uma demanda por processos mais participativos e abertos de definição e aferição da desejada qualidade da educação.

2.5 A qualidade na Educação Infantil

O discurso da qualidade aplicado ao campo das instituições dedicadas à primeira infância emergiu no cenário mundial na década de 1980 e tem sido aplicado a partir de critérios que permitam avaliar os padrões ou desempenho dessas instituições. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), esses critérios estão reunidos em três agrupamentos:

Os critérios *estruturais* (às vezes, referidos como critérios de força que é consumida “absorção”), referem-se aos recursos e às dimensões organizacionais das instituições, como tamanho do grupo, níveis de treinamento dos funcionários, proporção de adultos em relação às crianças, e a presença e o conteúdo de um currículo. Os critérios *processuais* referem-se ao que acontece na instituição, em particular as atividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interações entre as crianças e adultos. Essa categoria pode ser ampliada para abarcar os relacionamentos entre a instituição e os pais. Os critérios de *resultado* têm sido definidos principalmente em termos de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, mas também através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena, às vezes, se estendendo até a vida adulta. Outro resultado está também recebendo alguma atenção (embora menos que em muitos outros campos): a satisfação do cliente relacionada aos pais, os supostos consumidores dos serviços dedicados à primeira infância. (p. 132, grifos dos autores)

De todos esses critérios, os de resultados são os avaliados com menor frequência devido, principalmente, às limitações financeiras e metodológicas da coleta e interpretação dos dados sobre o desenvolvimento e o desempenho das crianças de modo a permitir afirmar com clareza a relação dos resultados com as instituições dedicadas à primeira infância. Neste sentido, os critérios estruturais e processuais acabam por substituir os de resultado.

O campo de pesquisa da primeira infância tem gerado muitos estudos⁹, especialmente, americanos, embora sejam cada vez mais crescentes os estudos vindos de outros países. Algumas pesquisas têm apontado indicadores de qualidade para o desenvolvimento das crianças. Outras têm desenvolvido medidas para serem usadas como meio experimentado e testado de avaliar a qualidade dos ambientes oferecidos à criança. Esse discurso da qualidade gerou o desenvolvimento de padrões e diretrizes da boa prática, que trouxeram como consequência a definição de uma prática universal de educação infantil para estimular o desenvolvimento. Dessa forma,

o discurso da qualidade na primeira infância foi constituído por uma busca de padrões objetivos, racionais e universais, definidos por especialistas com base no conhecimento indiscutível, e avaliados de maneira que reduzam as complexidades das instituições dedicadas à primeira infância a “critérios estáveis de racionalidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 134, grifo dos autores)

Entretanto, outros estudos¹⁰ têm apontado, que ao se avaliar a qualidade da educação, deve-se levar em conta a cultura da escola e seu ambiente de interações, percebendo-a não só como espaço de aprendizagens, mas também formador de atitudes e

⁹ A esse respeito ver estudos de Phillips (1996) e Harms e Clifford (1980), ambos citados por Dahlberg, Moss e Pence (2003).

¹⁰ Unesco (2005), Campos (2006), Brasil (2006).

comportamentos. Essa preocupação advém da influência da psicologia do desenvolvimento no discurso da qualidade pois,

historicamente a origem do debate sobre a qualidade da educação infantil foi marcada pela abordagem psicológica. As primeiras pesquisas traziam a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena e reforçavam um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, a partir da década de 1960, as teorias da privação cultural deslocaram o foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, com vistas a seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de seis anos. (CAMPOS et al., 2006, p. 9-10)

O predomínio, porém, da psicologia do desenvolvimento nos discursos sobre a qualidade da educação infantil foi alvo de críticas como nos apontam Dahlberg, Moss e Pence (2003):

A disciplina da psicologia do desenvolvimento e o discurso da qualidade na primeira infância ajustaram-se com perfeição. O desenvolvimento da criança ofereceu, como verdade certa e objetiva, o progresso do indivíduo por meio de estágios desenvolvimentais universais. [...]. Tanto os discursos do desenvolvimento da criança como da qualidade adotam uma abordagem descontextualizada, ou, na melhor das hipóteses, tentam lhe proporcionar “contexto” como uma variável explanatória, divorciando a criança e a instituição da experiência concreta, da vida cotidiana, das complexidades da cultura, da importância da situação. (p. 134).

Contudo, o amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento levou, em diversos países, a mudanças de ênfase que contribuíram para novas concepções direcionadas para a melhoria da qualidade. De acordo com Campos et al. (2006), alguns fatores foram importantes nesse processo:

Criticou-se o foco excessivo na separação mãe-criança e passou-se a considerar a valorização do papel da mulher na sociedade; a preocupação voltada principalmente para a escolaridade futura foi substituída pela valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de educação infantil. Esses fatores contribuíram para a construção de concepções de qualidade mais integradas e que procuraram incentivar melhorias no atendimento em diversos países. As abordagens de avaliação de qualidade também passaram a conferir maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias (p. 10).

No cenário internacional, alguns estudos anunciaram essa nova perspectiva. A exemplo disso, podemos citar a vasta e significativa produção de materiais (textos, materiais de apoio, vídeos e instrumentos) originária de uma organização da sociedade civil nos Estados Unidos, a Nayec (National Association for Early Childhood Education, em português, Associação Nacional para a Educação da Criança Pequena); a produção de materiais voltados para a formação de educadores de crianças de 0 a 3 anos do Departamento de Educação da Califórnia; os sistemas de avaliação de qualidade desenvolvidos na Austrália e na Nova Zelândia e o trabalho realizado pela Fundação High Scope, entre outros (CAMPOS et al, 2006, p. 10).

Mas além dessas produções, um importante movimento de ressignificação da qualidade no atendimento da primeira infância, que levava em consideração as questões de ordem política, social e cultural, surgiu no contexto da Comunidade Europeia, resultando, pois, na publicação, em 1991, do documento Qualidade dos serviços às crianças: documento de discussão, elaborado por integrantes da Rede Europeia de Atendimento Infantil¹¹. Desse movimento europeu emergiu a perspectiva de um discurso da qualidade que fosse sensível às diferentes culturas, línguas e identidades nacionais e regionais, portanto que respeitasse a diversidade.

No contexto brasileiro, buscar garantir o respeito à diversidade, num país marcado por tantas diferenças, não constitui tarefa fácil. Assim, discutir a qualidade da educação nessa perspectiva “implica necessariamente em encontrar caminhos para superar as desigualdades de acesso a programas de boa qualidade que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, independente de sua origem ou condição social.” (MEC, 2006, p.23).

Mas alguns avanços podem ser considerados. No que tange a legislação, o atendimento à primeira infância, a partir do final da década de 1980, ganhou um grande impulso tanto no plano das pesquisas e do debate teórico, quanto no plano legal, propositivo e de intervenção da realidade na medida em se que anunciava a instalação no país de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo.

No tocante à atuação de órgãos oficiais do Brasil, a fertilidade das discussões na década de 1990 e na seguinte resultou num conjunto de ações e numa vasta produção documental. Entre os anos de 1994 e 1996, o MEC realizou vários seminários e debates, dos quais participaram diferentes segmentos e organizações sociais. O resultado dessas discussões

¹¹ Coordenada por Peter Moss, pesquisador ligado à Universidade de Londres, essa rede foi criada em 1986, como parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia, que buscava incentivar meios de garantir uma participação igualitária das mulheres e de outros grupos discriminados na sociedade.

se materializou através de uma série de publicações como a Política Nacional de Educação Infantil (1994), Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995)¹²; Educação Infantil: bibliografia anotada (1995) e Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996).

Após a aprovação da LDB/96, o MEC promoveu uma discussão no âmbito do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que culminou com a publicação do documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998); a elaboração e distribuição às escolas de todo o país do documento RCNEI¹³, e, posteriormente a aprovação das DCNEI¹⁴.

Podemos acrescentar também as DOEI, em 2000, que deliberaram sobre a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino e sobre os vários aspectos que afetam a qualidade do atendimento, indo desde a proposta pedagógica, o regimento escolar, a formação de professores e outros profissionais, a outros aspectos como espaços físicos e recursos materiais. Tivemos ainda a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001. (MEC, 2006).

Em se tratando especificamente do quesito qualidade da Educação Infantil, as ações mais atuais, no Brasil, além dos seminários regionais Política Nacional de Educação Infantil em Debate, foram a aprovação e publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2. Esses documentos têm como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. E, mais recentemente, tivemos a publicação, em maio de 2009, do documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, cujo objetivo é auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a participarem de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas.

No plano das pesquisas e do debate teórico sobre a qualidade na Educação Infantil, muitas têm sido as contribuições. Corrêa (2003, p. 86), em trabalho publicado, nos traz uma discussão acerca da qualidade na perspectiva dos direitos da criança, tomando estes

¹² Primeiro trabalho a focar diretamente a questão da qualidade na Educação Infantil.

¹³ O RCNEI se constituiu na primeira proposta curricular oficial destinada igualmente à creche e à pré-escola e num documento apenas orientador do trabalho pedagógico, apontando metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

¹⁴ As DCNEI têm caráter mandatário para todos os sistemas municipais e estaduais de educação.

últimos como “fundamento principal para a definição de padrões mínimos na educação infantil”, a partir de três aspectos fundamentais: o atendimento à demanda de 4 a 6 anos pelo poder público, a razão adulto/criança na maioria dos estabelecimentos e o cuidado como parte integrante do trabalho realizado na pré-escola. Suas conclusões apontam que, no que tange ao atendimento, o que tem prevalecido é a ideia de quantidade em detrimento da qualidade, dadas as condições precárias em que tem ocorrido esse atendimento, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. No que se refere à razão adulto/criança, a autora nos revela que a política de expansão desse nível de ensino tem sido pautada pelas opções de baixo custo, resultando, na prática, em grandes agrupamentos de crianças, independente das condições humanas e materiais disponíveis. Por fim, Correa (2003), ao tratar da relação entre a educação e o cuidado, aponta a persistência nos dias atuais da dicotomia entre o cuidar e o educar, onde tem prevalecido a preocupação exarcebada com este último aspecto em seu sentido apenas instrucional.

Um outro trabalho publicado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) fez um criterioso levantamento sobre os resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras, fazendo um recorte temporal entre 1996 e 2003. Essa pesquisa elencou quatro eixos norteadores: os profissionais da Educação Infantil e sua formação; propostas pedagógicas e currículo para a Educação Infantil; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições; as relações com as famílias. O conjunto dos resultados de pesquisas coletadas neste levantamento revela que:

nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infra-estrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. Referente à formação de professores, parece que já existe uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino secundário – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil.

Com relação aos recursos físicos e estrutura constatou-se, pelos dados trazidos nas pesquisas, que a situação varia muito conforme o contexto regional, segundo a modalidade de gestão e atendimento, revelando uma grande heterogeneidade.

As creches, especialmente as comunitárias e conveniadas, geralmente apresentam maiores deficiências quanto ao prédio e aos equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. As pré-escolas, de forma geral, contam com melhores condições, porém costumam ser restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças.

Compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante restrito. Algumas pesquisas constataram, além disso, a falta de familiaridade e a resistência a adoção de instrumentos de auto-avaliação institucional, muito pouco divulgados no país. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-120)

O estudo, portanto, apresentado por estas pesquisas indica que, apesar das mudanças introduzidas nas últimas décadas, o quadro geral da Educação Infantil ainda é contraditório, revelando grandes desafios na medida em que cresce a consciência sobre a sua importância para a sociedade.

Ainda em se tratando de pesquisas acerca dessa temática, podemos citar a Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil¹⁵, desenvolvida por Campos et al. (2006), e que

baseava-se numa perspectiva humanista de qualidade da educação, que abrange o contexto em que ela se dá, entendendo o espaço da educação infantil como uma construção coletiva de adultos e crianças em um dado tempo e espaço, por sua vez determinados pelo contexto institucional, social e político em que as escolas estão inseridas. (p. 12).

No relatório técnico-final da referida consulta, as autoras concluíram que

para atingir uma boa qualidade, que respeite os direitos da criança e de sua família, é indispensável que ela seja construída com a participação ativa de todos os seus protagonistas, o que inclui desde as autoridades responsáveis, nos órgãos oficiais e nas entidades, até os adultos que trabalham nas instituições, com a colaboração dos pais, mães e das pessoas da comunidade mais próxima – geralmente chamados apenas a colaborar na execução de alguma tarefa (CAMPOS et. al, 2006, p. 77).

¹⁵ A Consulta foi realizada em quatro Estados pertencentes a três diferentes realidades regionais brasileiras – Nordeste, Sudeste e Sul. Participaram os Estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Através do que esses estudos têm nos apontado, podemos reafirmar que a qualidade tem muitas leituras e pode ser analisada de pontos de vistas muito diferentes, pois é difícil se ter uma ideia completa o suficiente que abarque toda a complexidade da instituição escolar. E quando se refere à Educação Infantil, essa complexidade é ainda maior pela própria natureza da infância e das especificidades da criança pequena. Daí porque é conveniente que sejamos prudentes ao propormos estratégias de melhoria da qualidade nas escolas infantis.

Por isso, ao tratarmos da qualidade na Educação Infantil, é importante que tenhamos em mente algumas questões levantadas pelo MEC no documento referência dos indicadores de qualidade na Educação Infantil:

Como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? (MEC, 2009, p. 11)

Como já afirmado, não existem respostas únicas para essas questões, pois as “definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere” (MEC, 2009, p. 11).

Uma contribuição neste sentido vem de Zabalza (1998) ao nos apresentar “Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade” que, segundo ele, são aplicáveis a qualquer modelo ou abordagem na qual quisermos nos situar. Assim, ele elenca os seguintes aspectos:

- a) Organização dos espaços.
- b) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades.
- c) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais.
- c) Utilização de uma linguagem enriquecida.
- d) Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades.
- e) Rotinas estáveis.
- f) Materiais diversificados e polivalentes.
- g) Atenção individualizada a cada criança.
- h) Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.
- i) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). (p. 50-54).

Do ponto de vista de documentos legais, a publicação, pelo MEC, dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, representa um grande avanço na medida em que aponta caminhos para que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, tenham referências para um atendimento de boa qualidade. De acordo com este documento, os aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil foram expressos em sete dimensões de qualidade, que são:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (MEC, 2009, p. 18).

Essas dimensões podem ser constatadas por meio de indicadores. Cada indicador, por sua vez, é avaliado após ser respondida uma série de perguntas que permitem a comunidade avaliar a qualidade da instituição de educação infantil quanto àquele indicador.

Como se vê, já temos avançado no sentido de se elucidar a expressão qualidade na educação, na medida em que a fertilidade dos debates têm apontado caminhos importantes ao reconhecer, sobremaneira, o caráter subjetivo que o conceito de qualidade carrega, especialmente quando dirigida à educação da primeira infância. Por isso, os discursos gerados por esses debates têm sido orientados pelas visões compartilhadas a partir das crenças e valores de seus interlocutores, possibilitando outros olhares.

E foram esses olhares que nos fizeram tomar a qualidade na Educação Infantil como um objeto psicossocial, se apoiando, portanto, no constructo das Representações Sociais, teoria da qual trataremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O LUGAR DO
SENSO COMUM

CAPÍTULO III

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O LUGAR DO SENSO COMUM

Uma frase, um enigma, uma teoria [...] aguçam a curiosidade, prendem a atenção. Fragmentos de diálogo, leituras descontínuas, expressões ouvidas [...] misturam-se às suas impressões; brotam as recordações, as experiências comuns apossam-se delas. Graças a esses falatórios, não só as informações são transmitidas e os hábitos dos grupos confirmados, mas cada um adquire uma competência enciclopédica acerca do que é o objeto de discussão. À medida que a conversa coletiva progride [...] a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões.

Serge Moscovici

3.1 Situando as Representações Sociais

Ao se tomar a qualidade na Educação Infantil, como um objeto psicossocial, partimos do pressuposto de que a construção de significados em torno desse termo se dá a partir das crenças, dos valores e das imagens que circulam entre os indivíduos. Assim, estamos diante de um conceito relativo e que, como tal, envolve subjetividades, sendo, portanto, passível de múltiplas interpretações.

Nesta perspectiva, buscamos na teoria das Representações Sociais as bases teóricas necessárias para compreendermos as lógicas que orientam as práticas partilhadas por um grupo social, que produzem, no final, uma visão comum sobre as coisas, uma vez que através dessas representações é possível extrair as percepções construídas sobre determinada realidade

No campo da educação, os estudos que se apóiam no constructo das Representações Sociais são cada vez mais crescentes, dada a força que elas têm como instrumento de compreensão dos atores sociais envolvidos na prática educativa, se tornando assim uma ferramenta importante para as pesquisas dessa área

Assim, sua utilização tende a explicitar a articulação dos sentidos dados aos saberes gerados no ambiente escolar com outros saberes oriundos de outras relações sociais, indo além dos reducionismos, muito comum na educação, à medida que possibilitam compreender a percepção que determinados grupos têm sobre temas de interesse para a educação, que determinam suas ações e interferem em suas práticas.

A Teoria das Representações Sociais, portanto, postula que as pessoas, ao receberem ou trocarem suas informações, imprimem-lhes grandes modificações no momento de representá-las, a fim de estabelecer comunicação para subsidiar o redimensionamento de suas práticas. Assim,

as representações sociais se formam a partir da apropriação daquilo que foi produzido, organizado e divulgado no campo das ciências e da filosofia. Embora os relatos dessas produções apresentem-se no mundo do discurso, distante de nós, por se referirem a fatos que nos diz respeito “fixam a nossa atenção e dirigem nossas interrogações”, tornando-se, assim, próximos de nós, familiares. O conhecimento vai entrando no mundo da conversação, confirmando os hábitos dos grupos e possibilitando a cada um de seus membros o contato com as idéias que circulam. Assim cada indivíduo vai reorganizando (incluindo ou excluindo) logicamente o que lhe é transmitido, de acordo com as regras sociais; vai adquirindo “uma competência enciclopédica acerca do que é objeto da discussão”. À medida que a conversa vai progredindo, “as atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões.” (MOSCOVICI, 1978, p.53 apud SILVA, 2004, p. 82).

Nesta perspectiva, pois, o seu estudo é de fundamental importância para compreendermos melhor a ação humana que muitas vezes é praticada mais em função das razões simbólicas, do que por motivos racionais. Compreendermos então, as bases das origens conceituais dessa teoria é de fundamental importância para que possamos entender também suas dinâmicas e é disso que trataremos no tópico a seguir.

3.2 As Representações Sociais e sua matriz conceitual

O delineamento formal do conceito e da teoria das Representações Sociais deve-se a Serge Moscovici a partir do seu trabalho pioneiro, intitulado *La Psychanalyse, son image et son public* (1961), no qual ele estudou a difusão da psicanálise entre diferentes segmentos da população parisiense da referida época, de sua apropriação e transformação pela mesma para outras funções sociais, inaugurando assim uma psicossociologia do conhecimento.

De acordo com Farr (1995), a constituição das representações sociais, no âmbito da Psicologia Social, foi norteadas por duas vertentes principais: por um lado a vertente da individualização da Psicologia Social, na América do Norte, através da figura proeminente de Floyd Henry Allport, cuja vertente positivista repousa historicamente em Comte, dando ênfase ao comportamentalismo em sua teorização. A outra vertente, defendida na França, tem em Serge Moscovici o seu maior representante e consiste na socialização da Psicologia Social, tendo como ancestral histórico a figura de Émile Durkheim. Embora ambos

começassem seus trabalhos na década de 50 do século passado, “enquanto Allport, com sua escolha de um ancestral, estivesse enfatizando a descontinuidade entre o passado e o presente, Moscovici, com sua escolha de um ancestral, estava enfatizando a continuidade entre o passado e o presente.” (FARR, 1993, p. 32).

Entretanto, mesmo tendo Moscovici buscado uma primeira interlocução conceitual para a construção de sua teoria em uma tradição sociológica, tendo assim como ponto de partida o conceito de representações coletivas de Durkheim, ele fez questão de dar a denominação de representações sociais, por entender que as representações coletivas estudadas por aquele autor prendiam-se a sociedades primitivas onde a dinâmica social era muito menos intensa do que a que permeia o contexto das sociedades complexas, atualmente. Moscovici entendia, portanto, que o social e o individual estão dialeticamente relacionados.

Segundo Sá (2004), a partir do seu conceito de representações coletivas, Durkheim preconizava pela explicação sociológica dos fatos sociais, entendendo a sociedade como uma realidade em si. Um fenômeno coercitivo, autônomo, exterior ao indivíduo e que, através do agenciamento de ideias, experiências e saberes de gerações, instituem aspectos mais íntegros, unificados e estáveis do social, como a religião, os mitos, as ciências, etc.

Durkheim partia do princípio de que a ciência só poderia estudar as representações se reconhecesse a oposição ente o individual e o coletivo, pois enquanto o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um e que por ser subjetiva e flutuante seria também perigosa à ordem social, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade. (COSTA; ALMEIDA, 1999).

Para este teórico, portanto, as representações individuais não conseguem ultrapassar as representações coletivas, pois partia do pressuposto de que

a sociedade é uma realidade sui generis; ela tem seus caracteres próprios que não se reencontram, ou não se reencontram sob a mesma forma, no resto do universo. As representações que a exprimem têm, portanto, um conteúdo completamente diferente que as representações puramente individuais e pode-se de início estar seguro de que as primeiras acrescentam alguma coisa às segundas. (DURKHEIM, 1978, p. 216 apud OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Outra característica que se atribui ao pensamento de Durkheim é que na medida em que ele afirmava que o saber partilhado coletivamente transcende o individual, acabava

revelando o caráter de objetividade das representações coletivas e era este fato que as credenciavam a se imporem diante do individual.

Embora Moscovici tenha buscado na sociologia durkheimiana seu primeiro abrigo conceitual para se opor ao excessivo individualismo da psicologia social americana, isso por si só não foi suficiente para que ele atingisse o seu propósito e também o seu maior desafio que era o de situar a psicologia social entre a psicologia e as ciências sociais. Assim, outros autores serviram de bases epistemológicas para a constituição da teoria das representações sociais.

Segundo Costa e Almeida (1999) ao tentar recuperar historicamente o conceito de representações sociais, Moscovici passou por diferentes fases. Na primeira delas, os estudiosos estavam mais preocupados com o caráter coletivo das representações do que propriamente com seu conteúdo ou sua dinâmica. Além de Durkheim, nesta fase se destacou também Simel para quem a representação era o operador que permitia ações recíprocas entre os indivíduos e Weber que compreendia a representação como o vetor da ação dos indivíduos. A representação seria assim um saber comum com poder de antecipar e prescrever o comportamento dos indivíduos. Na segunda fase, os estudos sobre as representações são marcados pelos trabalhos de Lewy-Bruhl que buscou superar a oposição entre representações coletivas e individuais, defendidas por Durkheim. Em seus estudos chamou a atenção para a coerência dos sentimentos, raciocínios e movimentos da vida mental coletiva, por entender que os indivíduos são influenciados pela sociedade onde se inserem e por isso manifestam sentimentos comuns, e isso ele denominou de representação. Dessa segunda fase, também fizeram parte Piaget e Freud, que passam a valorizar a dinâmica dessas representações do que o seu caráter coletivo. Mas entre esses dois estudiosos, Moscovici demonstra maior aceitação pelos trabalhos de Freud por defender que foi ele quem pôs, às claras, o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa.

Ao lançar as bases conceituais e metodológicas para a constituição de um novo paradigma na psicologia social, a noção de representação social, proposta por Moscovici, busca a elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialogar com as relações entre indivíduo e sociedade, se afastando da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

Neste sentido, Alves-Mazzotti (2008) afirma que para ser coerente com esta preocupação,

Moscovici distingue inicialmente o conceito de representação social dos mitos, da ciência e da ideologia. Em seguida, coteja-o com conceitos de natureza psicológica que lhe são freqüentemente associados, como os de opinião, atitude e imagem. Basicamente, afirma que esses conceitos (tal como eram tipicamente tratados à época) pressupunham a existência de um estímulo externo, dado ao qual o indivíduo responde. Já no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são “uma preparação para a ação”, mas, ao contrário dessas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto. (p. 22, grifo da autora).

Embora em sua teoria Moscovici reconhecesse a interação entre o indivíduo e o meio, interessava a ele a interface dessa relação, pois mesmo sendo a representação uma construção do indivíduo, sua origem e seu destino são sociais. Assim, para ele,

a questão não era estudar um ou outro aspecto da relação entre sujeito e meio social, nem tão pouco constatar que, nessa relação, o indivíduo vai ampliando suas capacidades cognitivas, motoras, etc. Importava, sim, entender o dinamismo dessa relação, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem. (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 256).

É, portanto, no âmbito da Psicologia Social que Moscovici (1976) esclarece o que entende por representações sociais, afirmando que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, seu conceito não o é”, resistindo assim em apresentar uma definição precisa das representações sociais por entender que ao fazer isso poderia resultar na redução do seu alcance conceitual. Assim, Moscovici (1981, apud SÁ, 1996), em muitos dos seus comentários e não exatamente definições sobre o que sejam as representações sociais, assim se posiciona:

Por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, proposições e explicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (p. 31).

A busca por uma definição para o fenômeno das representações sociais encontrou apoio em muitos seguidores das ideias de Moscovici. Assim, encontramos em Jodelet (2001, p. 22), uma das principais colaboradoras e difusora das ideias moscovicianas, a afirmação de

que as representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Ao apresentar sua definição essa autora reforça a ideia de que as representações sociais dizem respeito ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos do cotidiano, bem com as informações que circulam entre as pessoas em seus contextos. Assim, quando falamos em representações sociais estamos nos referindo aos conhecimentos que acumulamos a partir das experiências, das informações, dos saberes e dos modelos de pensamento que recebemos e transmitimos uns aos outros através da tradição, da educação e da comunicação social.

Corroborando esse pensamento, iremos encontrar em Jovchelovitch (1994) a afirmação de que as representações sociais.

são uma estratégia desenvolvida por atores sociais, para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar no domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum.(p. 81).

Portanto, quando falamos de representações sociais, nos referimos às formas dos indivíduos pensarem e agirem no seu cotidiano, permitindo-lhes interpretar a sua vida e a ela dar sentido numa dinâmica que é permeada por alguns processos que serão apresentados a seguir.

3.3 A dinâmica das representações sociais

Tão importante quanto delinear o conceito de Representações Sociais é também compreender os processos que as geram. De acordo com Moscovici (1984), existem na sociedade dois tipos de universos de pensamento – o universo consensual e o universo reificado. O primeiro é chamado de senso comum¹⁶ e encontra-se nas práticas interativas cotidianas, nas quais se constroem as representações sociais. Já o segundo é o mundo das ciências, da objetividade e das teorizações abstratas. É nesse espaço onde se produz, na maioria das vezes, o que não nos é familiar, que é incorporado ao universo consensual através das representações sociais, tornando-se assim familiar. Essa passagem de um objeto do

¹⁶ O senso comum são versões contemporâneas de um determinado saber, é o espaço do que nos é familiar, próximo. (Ferreira e Brum, 2000).

universo científico para o universo consensual se dá através de dois processos: a objetivação e a ancoragem.

A ancoragem é o processo que antecede a objetivação e refere-se ao movimento pelo qual o não-familiar se torna familiar. Ele é o processo responsável por transformar tudo aquilo que nos aparece como perturbador, como estranho e distante, em algo conhecido. É através dele que o diferente se justapõe a algo já conhecido e significativo. Ou seja, é justapor o diferente a alguma coisa já conhecida, significada. Segundo Sá (1993), a ancoragem

consiste na integração cognitiva do objeto representado (sejam idéias, pessoas, acontecimentos, relações) a um sistema de pensamento social preexistente e, conseqüentemente, nas transformações implicadas. [...] Este processo é responsável pelo enraizamento das idéias. Ancoragem é, portanto, classificação e denominação. (p.34).

A ancoragem, portanto, integra um novo conceito a esquemas, ideias e acontecimentos preexistentes na medida em que traz para categorias e imagens conhecidas aquilo que ainda não está classificado e busca um paradigma que possa estabelecer uma comparação com o objeto a ser representado, incorporando a ele novos elementos. (SILVA, 2004, p. 83). Assim, na ancoragem, através da classificação e da nomeação, damos um sentido a algo que não nos era familiar o que faz com que o indivíduo torne-se capaz de imaginá-lo e de representá-lo. Assim, ao ancorar o seu pensamento, o indivíduo passa a objetivá-lo.

A objetivação consiste no processo de naturalização, de concretização das noções e dos conceitos abstratos de uma realidade, que se transformam em elementos evidentes e simples. Assim, ao concretizar-se, essa nova informação torna-se real e natural num grupo social. Ela tem como função dar materialidade a um objeto abstrato, reproduzindo um conceito em uma imagem. Segundo Sá (1993, p. 47), “é uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma (ou figura) específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra”

Segundo Alves-Mazzotti (2008, p.28), a objetivação pode ser definida “como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em ‘supostos reflexos do real’”. Para essa autora ainda, nesse processo de objetivação

[...] as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso a diferenciado às informações em decorrência da

inserção social do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (guiados pelo sistema de valores do grupo) de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação. (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 60 apud DEMATHÉ, 2007, p. 18).

A objetivação, segundo Guimarães (2005 apud DEMATHÉ, 2007, p. 18), implica três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante ou núcleo figurativo e a naturalização. A primeira corresponde à seleção e exclusão de algumas informações e conhecimentos acerca de um determinado objeto. É nessa fase onde se realiza uma espécie de triagem com base nos condicionantes culturais e em critérios normativos estabelecidos pelos grupos sociais onde os indivíduos se inserem. A segunda consiste na construção de uma imagem estilizada do objeto que, ao absorver suas significações, consegue sintetizar, concretizar e coordenar os elementos constituintes do objeto da representação. Esta fase, segundo Jodelet (apud COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 253), está relacionada ao “processo psíquico interno pelo qual o indivíduo procura tornar um fato, objeto e/ou conhecimento novo, em algo familiar coerente com o referencial que já traz consigo, e para isso, forja uma visão do objeto que seja coerente com sua visão de mundo.” A terceira fase corresponde às figuras e elementos do pensamento que se convertem em certos elementos da realidade, adquirindo status de destaque. É esta fase que permite o indivíduo materializar os elementos das ciências em elementos da sua realidade de senso-comum.

Nessas palavras dos citados autores, observamos que a objetivação trata, portanto, da concretização do processo de familiarização de um objeto. De modo mais simples, poderíamos dizer que é a transformação da realidade em imagem. Nesta direção, podemos inferir que objetivar é dar substância a um objeto aparentemente vazio na medida em que transforma o abstrato em algo quase tangível.

De modo sucinto, Sales (2000, p.25) estabelece um paralelo entre esses dois processos constitutivos das representações sociais ao dizer que enquanto “objetivar é transformar um conceito abstrato em algo quase físico, ancorar é trazer o que ainda não está classificado e rotulado para o estado de categorias e imagens”, acrescentando ainda quando rotulamos ou classificamos algo estamos atribuindo um valor positivo ou negativo e uma posição em ordem hierárquica, fazendo assim um julgamento e revelando uma atitude frente ao objeto representado.

Sendo, portanto, a ancoragem e objetivação processos constitutivos das representações sociais, podemos então dizer que há uma relação de reciprocidade entre os universos consensuais e reificados, pois assim como o senso comum afeta a ciência, esta por

sua vez também afeta o senso comum. Portanto, esses universos estão dialeticamente relacionados.

As representações sociais também são constituídas de dois pólos indissociáveis: a figura, que diz respeito ao objeto ou fenômeno do mundo social e a significação que corresponde ao valor ou significado que o sujeito dá a essa figura ou imagem. Assim, ao ser representado, esse objeto ou fenômeno passa por um processo de reconstituição e modificação e esse processo de representação do objeto é diferente do próprio objeto. No momento em que esse objeto é representado, ele recebe um significado, um status de um signo (MOSCOVICI, 1978). Por essa razão, a representação implica numa reconstrução e não apenas numa reprodução, pois representar alguma coisa é reconstituí-la à nossa maneira e esse processo de recriação envolve uma dinâmica de familiarização, na qual os objetos e indivíduos sociais são percebidos, compreendidos e reconstruídos em relação aos conhecimentos prévios.

Buscando apresentar uma distinção entre a representação social e os outros sistemas de pensamento coletivo como a ciência e a ideologia, Moscovici (1978 apud SILVA, 2004, p.84) diz que a primeira se distingue da segunda, “não por ter uma gênese social ou por ser socialmente compartilhada, mas pela função que tem de produzir comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”.

Reforçando as ideias moscovicianas, Sá (1996) afirma que uma das funções das representações sociais é a de orientar os comportamentos e as práticas humanas, e amplia essa discussão, com base nos estudos de Abric, apresentando assim as quatro funções essenciais das representações, quais sejam: funções de saber, as quais permitem compreender e explicar a realidade e estabelecer a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber ingênuo; funções identitárias que definem a identidade social e pessoal compatíveis com os sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados, permitindo assim a salvaguarda da especificidade dos grupos; funções de orientação as quais guiam os comportamentos e as práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; função justificatória que permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos.

Para serem veiculadas na vida cotidiana as representações sociais usam como canal os discursos das pessoas e dos grupos, bem como comportamentos e práticas sociais onde esses discursos se manifestam. Além disso, elas também circulam através das formas institucionais de registro dos discursos e práticas, assim como por meio das interpretações que recebem nos meios de comunicação de massa. Assim, a comunicação social desempenha um

papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Corroborando esse pensamento, Jodelet (2001, p. 17-18), diz que as representações sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas nas imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Acrescenta ainda que a incidência da comunicação é examinada por Moscovici em três níveis:

- 1) ao nível da emergência das representações sociais cujas condições afetam os aspectos cognitivos. Dentre essas condições, encontram-se: a dispersão e a defasagem das informações relativas ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis de acordo com os grupos; o foco sobre certos aspectos do objeto, em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; a pressão à inferência referente à necessidade de agir, de tomar posição ou de obter o reconhecimento e a adesão dos outros – elementos que vão diferenciar o pensamento natural em suas operações, sua lógica e seu estilo.
- 2) ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas.
- 3) ao nível das dimensões das representações relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude e estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação midiáticos. Estes, segundo pesquisas dos efeitos sobre sua audiência, têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos estereótipos. (JODELET, 2001, p. 30).

Quanto à estrutura das representações sociais, Moscovici (1978) explica que esta se configura ao longo de três dimensões articuladas: a informação que se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; o campo da representação que remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação; a atitude que termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social. Para esse teórico, essas três dimensões fornecem uma visão de seu conteúdo e sentido, entretanto ele confere uma maior importância à dimensão da atitude por considerá-la a mais frequente das três dimensões, e talvez, genericamente, a primeira, pois parte do pressuposto de que “as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada. (MOSCOVICI, 1978, p. 32)”

A ênfase igualmente dada pela vertente moscoviciana ao social e ao individual põe em evidência que a teoria das representações sociais considera tanto os comportamentos individuais como os fatos sociais em sua concretude e especificidades históricas na medida em que o social deixa de aparecer apenas num segundo plano para assumir papel determinante

na construção das mesmas. O solo das Representações Sociais é, portanto, a interação social, espaço onde ocorrem as relações com os outros e sua construção tem por base materiais de origens diversas como as referências históricas e culturais que constituem a sociedade ao longo de sua história.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a produção de sentidos, na edificação das representações sociais, também não se dá de forma aleatória e nem funciona livre das influências sociais, pois o sentido é um projeto coletivo, construído com os esforços dos conhecimentos subjetivos, objetivados pelos interesses de um grupo, historicamente instituído.

Neste sentido, é que esta pesquisa que se insere na vertente moscoviciana das representações sociais, volta o seu olhar para os determinantes psicossociais que orientam os sujeitos nos seus julgamentos sobre o que seja uma escola de Educação Infantil de qualidade. Assim, o modo como os sujeitos avaliam a qualidade das escolas é aqui entendido como uma ação social que pode variar no tempo e no espaço, à medida que novas informações, novas demandas educacionais e novos valores culturais são incorporados ao contexto dos sujeitos.

Assim, ao tomarmos as representações sociais como aporte para essa pesquisa, estamos tratando, portanto, de algo subjetivo e imaginado. E foi esse subjetivo que se estudou em relação à qualidade da escola de Educação Infantil, buscando o que está subjacente no olhar do professor da primeira infância, pois é por intermédio das representações sociais que um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas de um determinado objeto estabelecendo relações entre si que estão carregadas de significados.

Em face da natureza do objeto de estudo, bem como da perspectiva teórica adotada, esta pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, baseando suas conclusões na análise do conteúdo e nesta tomou-se a análise categorial como técnica de análise de conteúdo escolhida para ser utilizada no processo de análise das entrevistas, pois essa técnica classifica os elementos ou aspectos com características comuns ou que tenham relação entre si, a fim de apreender as representações sociais que os sujeitos constroem sobre a qualidade em Educação Infantil. Também pela própria natureza desse trabalho, a análise, a que foram submetidos os dados coletados, se assenta numa fundamentação de cunho psicossociológico.

Assim, a análise da qualidade em Educação Infantil, na perspectiva assumida neste trabalho, tem seus sentidos estruturados nos diálogos dos múltiplos conhecimentos individuais, ditos subjetivos, construídos a partir dos costumes, das crenças, dos valores e das

tradições que circulam nas trocas de informações, experiências e relações do cotidiano dos professores que atuam em escolas públicas da primeira infância, resultando assim em representações que organizam e orientam suas condutas, permitindo assim que as representações sobre a qualidade em Educação Infantil para os professores da primeira infância tornem algo não-familiar em familiar.

No capítulo que se segue serão apresentados os passos que seguimos para a realização desse trabalho que constituem o nosso percurso metodológico.

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA: DOS PRIMEIROS PASSOS À
CHEGADA

CAPÍTULO IV

4 METODOLOGIA: DOS PRIMEIROS PASSOS À CHEGADA

Os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam o caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes.

Bernadete Gatti

4.1 Abrindo o percurso

Embora se trate de um conceito, aparentemente, de fácil compreensão, qualidade é ainda um termo cercado de controvérsias quando se trata de sua aplicabilidade no campo educacional. Segundo Dourado e Oliveira (2009), a discussão acerca da qualidade da educação remete à própria definição do que se entende por educação, pois se para alguns esta se restringe às diferentes etapas de escolarização sistematizadas por meio do sistema escolar, para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo e dinâmico, perpassado por diferentes atores e espaços que se efetiva por meio de processos sistemáticos e assistemáticos.

Em decorrência disso surgem alguns entraves a começar pela indefinição de parâmetros ou indicadores que possam estabelecer o que seja uma escola de qualidade. Essa falta de parâmetros ou indicadores quantitativos, confiáveis ou consensuais, para estabelecer o que seja uma escola de qualidade, teve também suas implicações do ponto de vista econômico, uma vez que sua inexistência dificultava a fixação, por exemplo, do custo-aluno-qualidade.

Assim, são muitas as dificuldades para se chegar a um consenso sobre o que seja uma escola de qualidade, pois são diversas as visões de mundo, bem como a subjetividade dos que fazem esse julgamento, uma vez que a subjetividade, geralmente, está baseada em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. Neste sentido, as pesquisas têm avançado em duas grandes direções.

Uma que, a fim de mensurá-la, busca estabelecer um padrão de qualidade generalizável, a partir de indicadores e de critérios quantificáveis sobre qualidade na educação. Nesta ótica, os pesquisadores partem do pressuposto de que há uma entidade ou essência de qualidade, que é uma verdade conhecível, objetiva e certa, privilegiando-se assim, a objetividade sobre o julgamento pessoal.

A outra que busca, qualitativamente, identificar além dos indicadores de qualidade para uma população inserida num determinado contexto espacial e temporal, também avaliar o peso relativo desses indicadores de qualidade identificados na população estudada, primando assim, pela subjetividade. Ao partirem desse princípio, essas pesquisas apontam que se é para o usuário que a qualidade dos serviços educacionais se destina, nada mais justo que a avaliação quanto ao nível de satisfação em relação à escola, deva partir do usuário também.

Portanto, a diferença básica entre essas duas abordagens está em saber de onde falam os sujeitos da pesquisa. Ou seja, se do universo reificado, no qual se privilegia as conclusões tiradas por especialistas em educação ou se do universo consensual, no qual se privilegia a fala dos usuários do sistema educacional, com base geralmente, no senso comum, cujo conteúdo manifesto está presente nas representações sociais desses usuários, no caso desta pesquisa, professores da primeira infância.

Neste trabalho, preferiu-se seguir a segunda direção das pesquisas sobre qualidade na educação, por entender que os professores, a partir de suas vivências no cotidiano escolar, avaliam a escola enquanto instituição e sabem a partir de sua experiência, o que precisa ter uma boa instituição escolar. Assim, são capazes de classificá-la e hierarquizá-la sem recorrer a indicadores quantificáveis de qualidade, privilegiando-se, portanto, o contexto e todos os elementos que o constitui.

Neste sentido, conforme a opção teórica adotada neste trabalho, qualidade na educação deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de diversidade. É entendida, portanto, como

um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria —, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203-204)

Assim, tomando-se por base a fundamentação teórica e os objetivos a que se propõe este trabalho, objetivou-se realizar uma pesquisa qualitativa. O estudo de natureza qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Vale, contudo, ressaltar que embora esta pesquisa esteja orientada pelos princípios de uma pesquisa de natureza qualitativa, trabalhando dados subjetivos, isso não significa em desconsiderar a contribuição dos aspectos

quantitativos que poderão emergir ao longo da sistematização das informações coletadas durante a pesquisa.

4.2 O tipo da pesquisa: qualitativa

Esta pesquisa se inseriu em uma abordagem qualitativa, pois para os teóricos das representações sociais, a pesquisa qualitativa consiste na forma mais adequada, por entenderem que elas ocorrem em situações complexas e que necessitam ser interpretadas de forma mais ampla.

Conforme Minayo (2002, p.21-22), esse tipo de pesquisa se preocupa com

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, a pesquisa qualitativa postula pela impossibilidade da objetividade, pois considera a subjetividade um fator que integra qualquer pesquisa humana. Nela, o investigador se torna parte do ambiente investigado, permitindo que tanto as vozes dele, quanto do pesquisado sejam ouvidas. Disso decorre que o pesquisador se torna impossibilitado de aprisionar no seu relatório de pesquisa toda a experiência vivida, restando, pois, a ele, se inserir num ato de interpretação e criação ao escrever seus textos.

Assim, a pesquisa qualitativa parece ter vocação para mergulhar na profundidade dos fenômenos, na medida em que procura apreender o que está subjacente ao fenômeno, levando em conta toda a sua complexidade e particularidade. Desta forma, ela não almeja alcançar a generalização, mas sim o entendimento das singularidades.

Estes questionamentos subsidiaram a formulação do problema que nos propusemos a investigar, qual seja: Quais as representações sociais que os professores da primeira infância compartilham acerca da qualidade em educação infantil?

Ao se investigar a questão da qualidade em Educação Infantil, tivemos a preocupação de fazê-lo numa perspectiva em que esta não se limite ao seu aspecto essencialmente técnico de obtenção de um conjunto de evidências dos especialistas em educação, que com suas medidas objetivas e quantificáveis, aferem através dos testes de avaliação os rótulos de eficácia ou não das escolas, nem tampouco se ater a uma análise dos

efeitos produzidos pelos investimentos destinados a melhorar a qualidade das instituições de educação da primeira infância, mas, sobretudo, fazê-lo a partir da concepção de que ao se falar em qualidade estamos diante de um conceito relativo, baseado em valores e crenças e, que como tal, envolve subjetividades, sendo, portanto, passível de múltiplas interpretações.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada, como instrumento para a coleta de dados, a entrevista (Apêndice A) e nesta a semiestruturada. Segundo Triviños (1992), esse tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa ao mesmo tempo em que oferece amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que recebem as respostas do informante.

Corroborando esse pensamento, Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 12) afirmam que “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.”

Sendo as representações sociais processos mentais de difícil apreensão, optou-se em se utilizar a entrevista semiestruturada por ser esse um dos instrumentos de coleta usados quando buscamos captar as crenças, os valores, as opiniões e os desejos, pois esta forma de interagir com os sujeitos não só facilita a espontaneidade das respostas, como também o desvelamento do que está oculto e dissimulado nos seus discursos. Assim, por meio das entrevistas, procurou-se apreender as imagens, crenças, valores que estão subjacentes na construção do conceito de qualidade no imaginário desses professores, bem como apreender os elementos definidores do que seja uma escola de Educação Infantil de qualidade, subjetivamente presentes nas representações sociais de professores que atuam em escolas da primeira infância, e ainda os critérios que esses professores estabelecem ao fazerem o julgamento do que seja uma escola de qualidade.

Além da entrevista, utilizamos também questionário (Apêndice B) cuja aplicação teve como finalidade traçarmos o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no período de outubro a dezembro de 2009 e duraram em média 30 minutos. As mesmas eram acompanhadas de um roteiro prévio, constituído de sete perguntas, que serviu de guia para o ajustamento das interações entre

pesquisador e pesquisado e foram gravadas em equipamento digital com o consentimento dos sujeitos através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. O uso desse instrumento possibilitou uma relação de proximidade muito positiva entre pesquisadora e sujeito, permitindo que este pudesse exprimir suas ideias e pensamentos por meio de suas vozes. Assim, a entrevista se constituiu num momento de partilha e de interação face a face. Isso serviu para reafirmar que a entrevista “tem o caráter inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos.” (RICHARDSON, 1999, p. 207).

A fase seguinte foi a da transcrição das entrevistas, que era feita à medida que as mesmas eram colhidas. Essa medida partiu da nossa preocupação em não deixar esse minucioso trabalho se acumular, uma vez que o ato de transcrever é muito demorado, pois exige de quem o faz muita atenção para que o pesquisador seja o mais fiel possível ao que foi dito pelo sujeito e assim nenhum detalhe pudesse ser perdido ou esquecido. Esse trabalho exigiu muitas idas e vindas, muita repetição do áudio para que o texto traduzisse fielmente a fala do entrevistado. As transcrições foram feitas usando como instrumento o computador, visto que é um equipamento que agrega as ferramentas tanto de áudio quanto da escrita.

4.4 Os sujeitos e os espaços da pesquisa

A opção em se tomar o professor como sujeito da pesquisa apoia-se no fato de que, mesmo tendo o debate sobre a qualidade da educação ganhado grande visibilidade entre os mais diversos segmentos, não só nos meios especializados e no âmbito dos sistemas de ensino, mas também na mídia, em grupos de empresários e na sociedade civil organizada, o fato é que os principais executores da grandiosa obra de educar a criança, os professores, principalmente os da primeira infância, são ainda pouco ouvidos.

A fim de chegarmos até os sujeitos desta pesquisa, buscamos, então, apoio junto à Gerência de Educação Infantil (GEI), que é vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), para fazermos um levantamento do universo de professores da primeira infância existentes na rede pública municipal de Teresina. Até o momento desta pesquisa, a rede municipal contava com 863 professores, assim distribuídos: 282 professores efetivos; 206 professores-estagiários, assumindo funções titulares ou auxiliares de sala de aula e 375 professores conveniados ou cooperados, distribuídos pelas 149 instituições de educação infantil. Desse total de escolas, 135 são centros municipais, nos quais ainda permanecem

muitos docentes do regime anterior – creches comunitárias -, portanto, professores conveniados/cooperados; sem os quais se inviabilizaria a expansão da Educação Infantil; e ainda 14 instituições filantrópicas, já em processo de municipalização, todas situadas nas 04 zonas da capital, quais sejam: zona norte, sul, leste e sudeste. Contudo, por se tratar de um nível de ensino que se encontra em plena expansão, esses dados estão sujeitos a alterações.

Deste universo, foram sujeitos da pesquisa os professores efetivos e/ou conveniados, pois são os que têm, de fato e de direito, vínculo institucional com a rede de ensino seja na condição de regime estatutário, no caso dos primeiros, seja na condição de celetistas no caso dos segundos.

Assim, a amostra recaiu sobre 30 professores que atuam há pelo menos dois anos nesta área. Esse critério foi também adotado por entendermos ser este um tempo razoável para acomodação do professor neste nível de ensino e para fazer suas apreensões.

Entende-se ser essa amostra suficiente para validar os achados da pesquisa, posto que não há pretensão de se fazer generalizações para o universo de professores que atuam nesta área, na rede municipal de ensino. De acordo com Glaser e Strauss (apud FONTANELA; RICAS; TURATO, 2008, p. 17-27), amostragens mais expressivas tendem a atingir a saturação, ou seja, as respostas começariam a se repetir, seguindo um mesmo padrão de resposta e não acrescentando novos elementos aos pontos investigados. Na maioria das pesquisas, esse ponto de saturação acontece a partir da décima entrevista.

Entende-se também que o modo como os sujeitos representam a qualidade na educação infantil é uma ação social que pode variar no tempo e no espaço, à medida que “novas informações, novas demandas educacionais e novos valores culturais” são incorporados aos seus contextos. (SALES, 2005, p. 6).

Vale ressaltar ainda que as representações sociais para efeito deste estudo serão analisadas enquanto produto, ou seja, como pensamento constituído. Portanto, a investigação volta-se para seus elementos constitutivos - informações, crenças, imagens, valores -, expressos pelos sujeitos, e não para o seu processo.

A escolha da amostra deu-se de forma não-probabilística, pois, como mostram os números, ainda é bastante expressiva a quantidade de professores sem vínculo institucional com a SEMEC, pelas diversas escolas e zonas da cidade, pois se trata de uma modalidade de ensino em processo de consolidação.

Assim, considerando a dificuldade operacional de se identificar todos os sujeitos da população a ser pesquisada antes da extração da amostra e localizá-los para a entrevista, os

sujeitos foram escolhidos de forma acidental, ou seja, não-causal, tipo de amostra que se baseia no que convém ao pesquisador.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 180), “essa é, provavelmente a estratégia de amostragem mais comum”, pois o custo e facilidade são fatores que pesam na seleção da amostra, acrescentando, porém, que esse tipo de amostra pode ser pequena para se fazer generalizações, o que não é intenção deste trabalho. Assim, sem perder de vista os critérios já explicitados – que o professor seja vinculado à rede municipal e atue há pelo menos dois anos na Educação Infantil -, fez-se a composição dos sujeitos participantes que, por adesão voluntária, fizeram parte desta pesquisa.

Quanto ao *locus* da pesquisa, a mesma foi realizada em oito CMEIs, localizados em diferentes zonas da capital. A escolha das escolas partiu do interesse próprio da pesquisadora, mas que atendesse àqueles critérios já citados, ou seja, que tivesse professores atuando há pelo menos dois anos na Educação Infantil e que tivessem vínculo empregatício com a rede pública municipal de ensino. Assim, de posse de uma lista das escolas disponibilizada pela GEI, passamos a fazer o contato inicial por telefone com as diretoras¹⁷.

Nesse primeiro contato, expúnhamos os motivos que nos levaram a isso e conversávamos com a diretora, indagando-a sobre o tempo de atuação dos professores lotados naquela escola e os seus vínculos empregatícios, uma vez que, como já foi mencionado, a rede pública municipal convive com realidades diferentes, pois conta no seu quadro com professores efetivos, conveniados e estagiários. Uma vez se enquadrando no perfil já estabelecido, era agendada uma primeira visita para que conversássemos pessoalmente com os professores, pretensos sujeitos desta pesquisa, que voluntariamente poderiam aderir ao nosso trabalho.

Assim, na nossa primeira visita conversamos com a diretora e os professores que atendiam aos critérios definidos e apresentamos a proposta de nosso trabalho. Após esse momento de conversação, era feito o convite aos professores que, voluntariamente, se dispunham a colaborar com esta pesquisa. Definidos o(s) sujeito(s) daquela escola, era feito o agendamento, respeitando a disponibilidade do professor para a segunda visita, na qual seria colhida a entrevista, que foi o instrumento previamente definido para a coleta dos dados.

Ao retornarmos para colher a entrevista, procuramos deixá-lo muito à vontade para expor suas ideias, seu pensamento sem se sentir constrangido ou intimidado pela nossa presença ou pelo uso de instrumento de gravação, no caso o aparelho de MP3.

¹⁷ Todas as escolas visitadas eram dirigidas por mulheres, por isso, optamos pelo gênero feminino para se referir à gestão da escola.

4.5 Procedimentos de análise dos dados e interpretação dos resultados

De acordo com Franco (2007, p. 12), a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, “está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores”. Essas condições contextuais estão permeadas por vários fatores como a “evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los”, resultando assim num conjunto de expressões verbais que trazem em si componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Assim, uma vez de posse dos dados e informações coletadas através dos instrumentos já mencionados, estes foram analisados com base na análise de conteúdo, que consiste num

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A mensagem é, portanto, o ponto de partida da análise de conteúdo. Ela pode se manifestar de diversas formas: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. A mensagem expressa, necessariamente, um significado (o que é) e um sentido (o que se pensa ser).

Como elaborações mentais construídas socialmente a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto, as mensagens expressam as representações sociais e se veiculam pela via da linguagem, trazendo implicações na vida cotidiana na medida em que influenciam não só a comunicação e expressão das mensagens, mas também os comportamentos. Assim,

para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86 apud FRANCO, 2007, p. 12).

A análise de conteúdo tem como finalidade importante a produção de inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. É a inferência que vai

permitir a passagem da descrição à interpretação. Convém salientar que a análise de conteúdo tem suas peculiaridades: ela abrange um conjunto de técnicas que de forma processual conduzem o tratamento dos dados para que se possa efetivar a análise e interpretação dos resultados. Assim, escolheu-se a técnica de análise categorial para ser utilizada no processo de análise das entrevistas, técnica essa que classifica os elementos ou aspectos com características comuns ou que tenham relação entre si, a fim de apreender as representações sociais que os sujeitos constroem sobre a qualidade das escolas. Podemos descrever três etapas consideradas básicas na análise de conteúdo.

A primeira etapa é a pré-análise, que consiste na análise textual, momento em que os conceitos mais utilizados para definir as unidades de conteúdo (registro e contexto) serão destacados. Nesta etapa, fizemos a chamada leitura flutuante através da qual o investigador, ao ler sucessivamente os dados, se deixa invadir pelas mensagens contidas nesses dados até ficar impregnado pelo seu conteúdo.

A segunda etapa caracteriza-se pela descrição analítica orientada, tomando como princípio as questões norteadoras e o referencial teórico, operando-se com os processos de:

- codificação onde são reunidas as unidades de sentido, tendo como critério a preponderância da ocorrência;

- classificação que resulta do agrupamento das unidades de sentido, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, que leva à produção de sínteses coincidentes e/ou divergentes;

- categorização dos dados, da qual emergem as categorias à medida que se efetua a análise. O critério adotado para a constituição das categorias foi o da identificação de conceitos expressos pelas unidades de sentido, o que exigiu do pesquisador o constante retorno ao material coletado, fazendo sucessivas leituras, muitas vezes, do mesmo material.

A categorização, segundo Franco (2007, p. 59), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”, sendo este o ponto crucial da análise de conteúdos e por isso se configura como um processo longo, difícil e desafiante. Ela comporta duas etapas: o inventário e a classificação. Quanto aos critérios de categorização, estes podem ser semânticos, sintático, léxico e expressivo.

A terceira etapa corresponde a interpretação inferencial, momento em que se deve ultrapassar a mera descrição, na tentativa de desvendar o conteúdo subjacente ao que foi manifesto, mensagens implícitas e ou silenciadas.

A interpretação dos dados coletados procurou, portanto, corresponder aos objetivos propostos neste trabalho, tendo como guia todo o arcabouço teórico que lhe dá fundamentação, a fim de elucidar as questões levantadas pelo objeto desta pesquisa.

Os dados da pesquisa realizada e a análise dos resultados obtidos são apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V
RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENFIM, A
CHEGADA

CAPÍTULO V

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENFIM, A CHEGADA

Após apresentarmos a estruturação do caminho investigativo que guiou esta pesquisa, passamos agora à análise e interpretação dos resultados à luz dos pressupostos teóricos que a fundamentam. Este trabalho de análise e interpretação dos resultados teve como ponto de partida os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas coletadas junto aos professores da primeira infância que foram sujeitos desta pesquisa.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 30 professores que atuam há pelos dois anos em instituições de Educação Infantil e que têm vínculo empregatício com a rede pública municipal de ensino. A fim de se traçar o perfil desses professores, foi aplicado um questionário constituído por respostas abertas e fechadas (Apêndice B). Após as análises desses questionários, chegamos aos seguintes resultados:

Quadro 1 Perfil das professoras com relação ao sexo, faixa etária e escolaridade.

(continua)

Sujeito	Sexo	Faixa etária	Escolaridade		Pós-Graduação (Lato Senso)
			Médio	Superior	
			Completo	Incompleto	
S1	F	36-40	Pedagógico		
S2	F	41-50		Pedagogia	Supervisão Escolar
S3	F	31-35	Pedagógico		
S4	F	31-35		Pedagogia	
S5	F	25-30			Pedagogia
S6	F	36-40			Pedagogia
S7	F	31-35	Pedagógico		
S8	F	31-35			Pedagogia
S9	F	25-30			Pedagogia
S10	F	25-30			Pedagogia
S11	F	25-30		Normal	
S12	F	25-30		Superior	
S13	F	36-40	Pedagógico	Pedagogia	
S14	F	36-40	Pedagógico		
S15	F	41-50		Pedagogia	
S16	F	31-35	Pedagógico		
S17	F	41-50		Pedagogia	
S18	F	41-50		Pedagogia	Psicopedagogia
S19	F	25-30		Normal	Supervisão Escolar
S20	F	25-30		Superior	
				Pedagogia	Psicopedagogia

(Continuação)

Sujeito	Sexo	Faixa etária	Escolaridade		Pós-Graduação (Lato Senso)
			Médio	Superior	
			Completo	Incompleto	
S21	F	41-50	Pedagogia		Supervisão Escolar
S22	F	31-35	Pedagogia		
S23	F	36-40	Pedagogia		
S24	F	36-40	Pedagogia		Turismo e Meio Ambiente
S25	F	25-30	Pedagogia		
S26	F	25-30	Pedagogia		Docência Superior
S27	F	36-40	Normal Superior		Docência Superior
S28	F	31-35	Pedagogia		Supervisão Escolar
S29	F	41-50	Pedagogia		Supervisão Escolar
S30	F	36-40	Pedagogia		Psicopedagogia

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito ao sexo, constata-se que o grupo de professores possui um perfil homogêneo visto que todos os sujeitos entrevistados (100%) são do sexo feminino¹⁸, característica esta que vem enfatizar o caráter de feminização do magistério, fenômeno que, segundo Nóvoa (1995), se evidenciou na segunda metade do século XIX, introduzindo um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão, fazendo transparecer para a sociedade a ideia de que o magistério é uma atividade destinada às mulheres, sobretudo quando se trata das séries iniciais e, principalmente, quando se refere à Educação Infantil, pois esta modalidade de ensino ainda carrega uma forte herança de um modelo dualista que, segundo Oliveira (2002), consolidou as creches e pré-escolas no país: de um lado, as instituições de cunho mais assistencialista, voltada para as crianças pobres; do outro, as de cunho mais educativo, voltadas para as crianças menos pobres. Ou seja, um modelo que cuidava e outro que educava. Assim, em ambas as tarefas, mas principalmente em relação à primeira, é a figura da mulher que prevalece, por se entender que a tarefa de cuidar é própria da natureza feminina.

No que se refere à faixa etária, observa-se um perfil heterogêneo que assim se manifesta: 09 professoras na faixa de 25-30 anos (30,0%), 07 professoras na faixa de 31-35 anos (23,3%), 08 professoras na faixa de 36-40 anos (26,6%), 05 professoras na faixa de 41-45 anos (16,6%) e 01 professora na faixa de 46-50 anos (3,3%). Esses dados revelam uma significativa presença de mulheres acima dos trinta anos no magistério infantil, fase da vida em que, teoricamente, a mulher é classificada como mais madura e isso serve para reafirmar a representação da professora articulada ao papel de mãe.

¹⁸ A partir deste tópico nos referiremos ao gênero feminino já que todos os sujeitos entrevistados eram mulheres.

No tocante à escolaridade, obteve-se os seguintes resultados: curso médio/pedagógico= 06 professoras (20,0%), superior completo=19 professoras (63,3%), superior incompleto=05 professoras (16,6%), Especialização=11 professoras (57,8%). Esses dados permitem inferir algo bastante positivo em relação à amostra pesquisada. Trata-se da formação do professor que atua na Educação Infantil, pois, como mostram os números, a maioria já possui curso superior completo na área do magistério, enquanto um pequeno percentual está cursando essa modalidade de ensino e somente uma pequena minoria permanece com uma formação em nível médio.

Acrescente-se a isso, o fato de que, das que já concluíram a graduação, mais da metade delas já têm um curso Lato Senso, ou seja, uma especialização.

Somos sabedores de que a formação de professores para a educação básica constitui, dentre outras coisas, fator relevante para a melhoria da qualidade da escola pública. Esta necessidade é ainda maior quando se refere à educação da criança pequena, se considerarmos que a “Educação Infantil nasceu no Brasil dissociada da intenção de educar, desvinculada de um currículo e da escola.” (KRAMER, 2005, p. 120). Neste sentido, entendemos que tanto a formação inicial quanto a continuada, no grupo pesquisado, denota uma situação favorável para o processo educacional, pois é por meio de ambas que o professor adquire condições de desempenhar sua prática com autonomia e consciência, contribuindo assim para elevar a qualidade do processo educativo em sala de aula.

Além disso, como esclarece Pimenta (2005), a formação do professor, além de colaborar para o exercício da docência, pode ainda contribuir para a construção da identidade profissional, mediante a constante revisão do significado social da profissão articulada aos sentidos que cada professor confere ao seu ofício no cotidiano da sala de aula.

Entretanto, quando falamos da profissionalização dos professores da infância, precisamos partir do pressuposto de que se o papel dos professores das crianças pequenas em muitos aspectos apresenta similaridades com papel dos outros professores, por outro lado é muito diferente em outros aspectos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2005, p. 135), “estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica das educadoras de infância”, pois há algumas “dimensões da acção profissional das educadoras que permitem caracterizar a singularidade profissional das educadoras, a diferenciação da profissão.”

A fim de caracterizar ainda os sujeitos da pesquisa, apresentamos a seguir um outro quadro com dados que ajudarão a finalizar o perfil destes. Esses dados foram obtidos

também através de questionário (Apêndice B) que serviu de base para as análises apresentadas no quadro anterior.

Quadro 2 Perfil das professoras quanto aos níveis de atuação, tempo de magistério na Educação Infantil e tempo de atuação na escola atual.

Maternal	Níveis de atuação		Tempo de magistério na Educação Infantil	Tempo de atuação na escola atual
	1º Período	2º Período		
X			06	04
	X		03	03
X			12	12
X			07	07
		X	10	01
		X	03	01
	X		08	07
	X		09	07
X			05	01
		X	05	05
X			06	06
	X		05	04
X			16	16
	X		12	09
	X	X	21	02
		X	10	07
X			09	08
X			03	01
		X	07	02
		X	03	02
	X		03	02
		X	02	02
	X		02	02
X			02	01
		X	02	02
	X		02	02
X			03	03
X	X		03	03
		X	03	03
	X		03	03

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima apresentados revelam que, quanto aos níveis de atuação, são estes os resultados: Maternal= 11 professoras (36,6%), 1º Período=11 professoras (36,6) e 2º Período=10 professoras (33,3%). Observa-se um acréscimo de duas professoras quando comparamos ao total de sujeitos, mas isso se dá em decorrência de existir uma mesma professora lotada em dois níveis diferentes. Desse total de professoras, 28 delas, que

correspondem a 93,3%, estão lotadas em apenas um nível, enquanto apenas 02 (duas), o que corresponde a 6,6%, estão lotadas em mais de um nível. Esses dados nos permitem inferir que, se por um lado o fato de a maioria dessas professoras estarem lotadas num único nível, nos dois turnos em que atuam, pode lhes dar mais tranquilidade na medida em que não irão se dividir entre turmas diferentes pode, por outro lado, levá-las a tratar de modo igual as duas turmas elaborando planos e atividades únicas, deixando assim de considerar as especificidades de cada turma. Mas há que se observar também que isso traz para essas professoras um pouco mais de tempo para prepararem aulas melhores e rotinas mais estáveis, pois como postula Zabalza (1998), ao apontar os dez elementos-chave para uma Educação Infantil de qualidade,

as rotinas atuam como organizadoras estruturais de experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia. (p. 52).

No que se refere ao tempo de magistério na Educação Infantil, os resultados são os seguintes: 21 professoras estão na faixa de 2-7 anos (70,0%), 07 professoras na faixa de 8-13 anos (23,3%), 01 professora na faixa de 14-19 anos (3,3%) e 01 professora na faixa de 20-25 anos (3,3%). Esses números nos permitem inferir que a grande maioria das professoras entrevistadas atua há menos de 10 anos na Educação Infantil, enquanto uma minoria já entrou para duas décadas de atuação.

O fato de essa maioria estar entre uma curta e média trajetória pode representar algo positivo, na medida em que esse menor tempo de atuação pode levar, teoricamente, a um desgaste também menor desse professor. Entretanto, os que acumulam mais tempo de atuação do magistério infantil podem deter uma bagagem maior dos saberes da prática. Assim, a experiência profissional poderia ser mais um fator positivo, pois é por meio da experiência, no exercício de suas funções, que o professor acaba por desenvolver saberes específicos, a partir de sua prática cotidiana. Como assinala Tardif (2002, p. 39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.”

Essa relação entre longevidade e experiência, sob a ótica psicossocial, faz parte do universo consensual, pois essa é uma lógica que se perpetuou na sociedade através do senso comum. Essa representação traz implícita a função de orientação na medida em que serve para

guiar os comportamentos e as práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social (SÁ, 1996, p. 44).

No que tange ao tempo de atuação na escola onde, até o momento das entrevistas, os sujeitos da pesquisa atuavam, obtivemos os seguintes resultados: 18 professoras estavam na faixa de 1-3 anos (60,0%), 04 professoras estavam na faixa de 4-6 anos (13,3%), 06 professoras na faixa de 7-9 anos (20,0%), 01 professora na faixa de 10-12 anos (3,3%), nenhuma professora na faixa de 13-15 anos e 01 professora na faixa de 16-18 anos (3,3%).

Diante desses resultados, podemos concluir que mais da metade das professoras tem menos de 05 anos de atuação na escola onde estão atualmente, enquanto que somente uma minoria está há mais tempo na escola. Isso se dá em decorrência do próprio processo de municipalização da Educação Infantil, que passou a ocorrer a partir de 2006 quando a SEMEC passou a assumir a demanda por Educação Infantil, antes atendida pela Secretaria Municipal da Criança e da Adolescência (SEMCAD) e a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), seja através da construção de CMEIs, seja por meio da transferência para a rede municipal de ensino das creches comunitárias (TERESINA, 2007, p. 16).

Esse processo vem gradativamente ocorrendo como orienta o Plano de Desenvolvimento da Educação de Teresina, (PDET), de 2003, e concomitante a isso, se percebe a renovação do quadro de docentes da Educação Infantil com a contratação de professores efetivos. Assim, podemos inferir também que as professoras mais antigas são aquelas que atuam em CMEI que antes era creche comunitária e ainda não foram substituídas ou se tornaram efetivas mediante a aprovação em concurso público.

Essa renovação no quadro docente da Educação Infantil tem possibilitado, de um lado, a contratação de professores mais qualificados, como revela os dados sobre a escolaridade, expostos no Quadro 1, e que, pelas razões também já salientadas, isso tem implicações positivas para a qualidade da educação ofertada à criança pequena, pois são os saberes da formação (saberes pedagógicos e didáticos) que fundamentam a ação docente. Entretanto, como postula Pimenta (2005), para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas eficazes que favoreçam diferentes formas de envolvimento com o saber, é preciso articular também os saberes experienciais adquiridos com a prática.

Com estas considerações, finalizamos a apresentação do perfil dos sujeitos desta pesquisa. Daremos continuidade às análises dos dados com base nas categorias que emergiram das entrevistas realizadas.

5. 2 Impressões sobre a qualidade em Educação Infantil

Qualidade é um termo que se tornou a tônica dos debates educacionais da atualidade, mas essas discussões estão polarizadas, como vimos, entre duas vertentes. Uma que, a fim de mensurá-la, busca encontrar indicadores quantificáveis por meio de critérios e do estabelecimento de um padrão de qualidade generalizável, que, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), privilegia a objetividade sobre o julgamento pessoal. A outra vertente busca, segundo Sales et al. (2005, p. 5), “qualitativamente identificar os indicadores de qualidade para uma população inserida num determinado contexto espacial e temporal, bem como avaliar o peso relativo dos indicadores de qualidade identificados na população estudada”. Ou seja, uma que julga a qualidade sob a ótica da objetividade e outra que se guia pela subjetividade das pessoas, vendo a qualidade como um valor.

Como já afirmado, preferiu-se seguir a segunda direção, por entender-se que

a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205)

Assim, para captarmos os sentidos atribuídos à qualidade na educação, tomamos os professores como sujeitos desta pesquisa por entender que suas vozes também precisam ser ouvidas, pois são eles que protagonizam o processo educativo e como tal são capazes de, no seu cotidiano e a partir de sua experiência, avaliar a escola e saber sobre o que precisa ter uma boa instituição escolar. Conseguem, assim, sem ter que recorrer a indicadores quantificáveis de qualidade, classificá-la e hierarquizá-la. Nesta perspectiva, pois, é que se privilegia o contexto e todos os seus elementos constituintes.

Nesse processo, os sujeitos são orientados pelas representações sociais aqui entendidas como uma

forma de saber prático- pois se produz na experiência e serve de guia para a ação – que liga um sujeito a um objeto (material ou ideal) através de uma relação de simbolização e de interpretação, tendo em vista que fica no lugar do objeto ao

mesmo tempo em que confere a este significados. (JODELET, 2001, p.19 apud SILVA, 2004, p.85).

Desse modo, conforme a opção teórica adotada neste trabalho, a qualidade na educação é aqui tratada como algo subjetivo, imaginado. A partir, então, da subjetividade desses professores, buscou-se desvelar o que está subjacente aos critérios que norteiam seus julgamentos do que seja uma escola de qualidade. Nosso olhar volta-se, portanto, para os determinantes psicossociais que orientam os discursos desses sujeitos.

E, para captá-los, privilegiamos a verbalização, dando-se voz aos entrevistados, a fim de colher relatos importantes e reveladores. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, por ser esse, como já afirmamos, um dos instrumentos de coleta de dados indicado para captar crenças, valores, opiniões, desejos e representações sociais, os quais, segundo Spink (1995), são processos mentais de difícil apreensão.

Dos discursos desses professores emergiram as categorias de análises, que serão apresentadas no tópico a seguir.

5.3 O julgamento sobre a qualidade

Para apreendermos os discursos dos sujeitos, a entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta dos dados utilizado nesta pesquisa e era constituída por um roteiro com sete perguntas, as quais foram feitas sequencialmente na medida em que o entrevistado sentia que a resposta para a pergunta estava completa. Apesar de neste tipo de procedimento o pesquisador poder fazer interpelações, procuramos intervir o menos possível na conversa com os sujeitos para deixá-los mais livres e não influenciar seu pensamento. Ainda assim, quando elas ocorreram, foram para tentar retomar o rumo da conversa na medida em que percebíamos que o entrevistado começava a divagar muito.

Na primeira questão da entrevista, solicitávamos às professoras entrevistadas que dissessem o que para elas seria uma escola de qualidade. Essa questão foi estruturada no sentido de captar nos discursos dessas professoras os fatores que elas levaram em conta na construção desse conceito e assim identificar as crenças e os valores subjacentes aos seus discursos. Assim, após uma rigorosa análise das respostas dadas a esta questão, chegamos às categorias que se manifestaram nos discursos desses sujeitos as quais serão apresentadas na Tabela 1 e no gráfico 1.

Tabela 1 - Fatores que indicam o que é uma escola de Educação Infantil de qualidade

Categorias	%
Equipe qualificada e comprometida	63,3%
Estrutura física adequada	56,6%
Bom aprendizado e desenvolvimento	43,3%
Clima escolar agradável	36,6%
Organização escolar	33,3%
Parceria escola e família	26,6%

Fonte: Dados da pesquisa

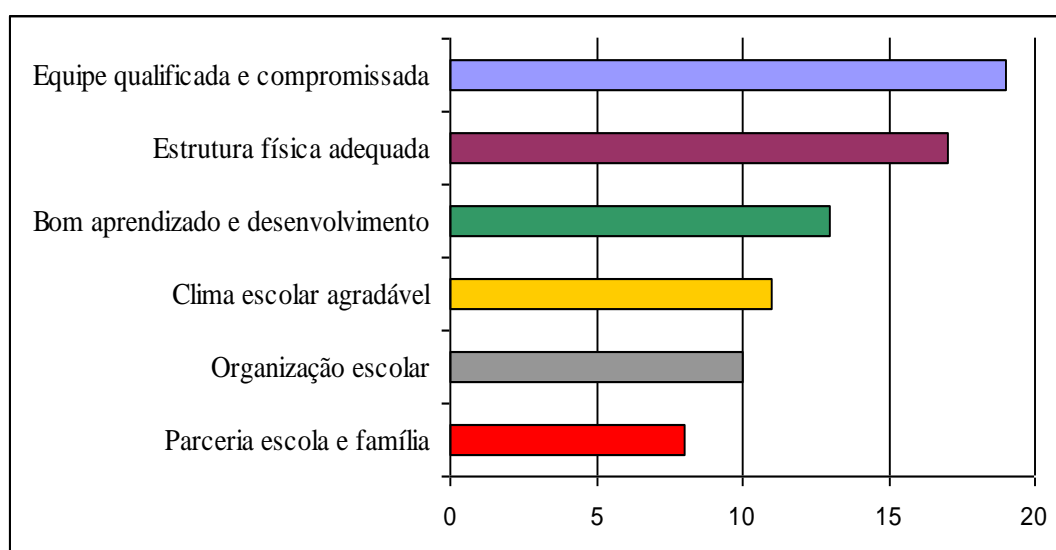


Gráfico 1 Fatores que indicam o que é uma escola de Educação Infantil de qualidade

Na questão em referência, a categoria *equipe qualificada e comprometida* é a que apresenta os maiores percentuais (63,3%). Credita-se esse expressivo valor ao fato de as entrevistadas colocarem a figura do professor no centro do processo educativo. Ou seja, é sobre ele que pairam as expectativas de sucesso do aluno, que é a finalidade maior da escola. Assim, a qualidade em educação tem a ver com bons professores, com uma boa equipe, o que inclui professores e demais profissionais bem preparados. Além disso, o compromisso é um valor que se manifesta nas crenças desses sujeitos, pois partem do pressuposto de que só estar bem preparado não garante um bom trabalho. É preciso também que se tenha compromisso com o que se faz. Assim, este binômio - formação e compromisso – se constitui um elemento importante para o alcance da qualidade na Educação Infantil.

Essa forma de representar a qualidade advém do universo consensual, pois não é preciso que recorramos ao dicionário para entender o que seja qualidade. Este é um conceito intuitivamente compreendido por todos. Está associado à ideia de bom, de melhor. Então uma escola de qualidade precisa ter bons professores e uma boa equipe. Mas também essa representação advém do universo reificado, pois são muitos os estudos que mostram esta constatação. Ou seja, a de que professores bem preparados melhoram a qualidade da escola. Marchesi e Martin (2003, p. 103), por exemplo, afirmam que numa sociedade que adotou o modelo das competências, “a tarefa de ensinar supõe uma aprendizagem permanente. [...] É a formação que garante a competência, que, por sua vez, leva à segurança e à satisfação profissional.”.

Zabalza (1998), ao apresentar alguns fatores que melhorariam a qualidade das escolas, afirma que o investimento em formação é um dos caminhos, por isso defende a ideia dos programas de formação permanente pautados nas necessidades de cada instituição, porque só assim esse investimento formativo poderá ser rentável, tanto no nível individual quanto para a escola como um todo.

Concordamos com essas afirmações, visto que a formação inicial e continuada, a nosso ver, possibilita o professor desenvolver-se não só como profissional, mas também como pessoa. Assim, a formação permanente dos professores é a resposta necessária a essas mudanças.

Nos trechos das entrevistas a seguir, mostramos como as professoras se manifestaram.

Bem, eu acho que uma escola de educação infantil de qualidade é uma escola onde todos os profissionais são capacitados para trabalhar com essa faixa etária, né? Não somente os professores, pois geralmente os professores já têm aquela formação básica, pedagogia, que é de 1ª a 4ª série, mas um curso mais voltado para a primeira infância, né? E também os demais profissionais, gestão, coordenador, o pessoal administrativo, a merendeira, a zeladora, vigia, agente de portaria, todos devem estar preparados para lidar com as crianças. (S2).

Bom, para mim, uma escola de educação infantil de boa qualidade seria uma escola... com professores bem capacitados, né? Pra área de educação infantil porque é uma área básica, né? Onde tem que ter bons profissionais e comprometidos para formar as crianças. (S10)

Pra mim, uma escola de educação infantil de qualidade é aquela que dispõe de profissionais qualificados, comprometidos, principalmente, né? Porque...ahhh... a educação infantil como um todo é um alicerce para a criança. Então, se não tiver profissionais comprometidos, com certeza não vai ter qualidade no ensino. Então, pra mim, educação infantil de qualidade é aquela... é a escola que possui profissionais de qualidade, comprometido e partindo do agente de portaria até os profissionais de serviços gerais. (S12)

Pra mim, uma escola de educação infantil de qualidade é quando ela tem professores qualificados [...] bons salários para professores, por isso os professores têm que ser mais qualificados, mais e mais. (S14).

Uma escola com profissionais capacitados, compromissados com a educação, porque se ele não tiver um compromisso esses profissionais, eles não vão desempenhar um bom papel. A formação do profissional que vá além da capacitação. Que o professor seja um eterno estudante. Porque a criança se espelha no professor. Então ele tem que estar se inovando, buscando, é... se globalizando. O professor que hoje não faz esse intercâmbio não consegue desenvolver um bom trabalho. (S15).

Professores bem preparados, com uma formação específica. O professor de educação infantil tem um perfil diferenciado. Eu como professora que assim não tive uma formação específica pra educação infantil, mas tenho uma experiência já de três anos com relação a educação infantil e, assim, no meu ver o que eu encontro hoje nas escolas é que alguns professores não têm essa formação, essa preparação, o cuidado, a atenção, o carinho, pois as crianças a gente sabe que elas requerem, elas solicitam, elas pedem a gente muita atenção, muito carinho, o afeto e tudo isso eu acho que torna, é o que pode tornar uma escola de educação infantil de qualidade. (S18)

Chamamos a atenção para esse último depoimento, pois ele traz à tona um tema que já é muito presente nos debates educacionais. Trata-se da questão da formação do professor que atua na primeira infância. Já há um consenso entre muitos pesquisadores da infância que esta formação precisa ser diferenciada das demais, pois, como afirma Kishimoto (1999), a experiência tem mostrado que essa prática de se formar profissionais em cursos que, ao mesmo tempo, os preparam para a educação infantil e para o ensino fundamental, necessita ser revista uma vez que os profissionais acabam conhecendo muito pouco sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Esses depoimentos ilustram a preocupação dos sujeitos entrevistados com os processos formativos de toda a equipe escolar, mas especialmente dele professor, pois é ele que mais diretamente vai estar envolvido nas relações do cuidar e do educar. Acreditamos que essa preocupação resulta da própria história da educação e do cuidado da criança pequena que por muito tempo foi delegada às pessoas não habilitadas para a função, pois, embora tenhamos hoje uma legislação que exija uma formação mínima para atuar no campo da infância, ainda permanece uma mentalidade que confere aos educadores da infância um estatuto menor.

A centralidade na figura do professor é um fato que também foi constatado em outras pesquisas¹⁹ sobre qualidade na educação, nas quais a categoria bom professor foi a mais recorrente. Em nosso trabalho, essa centralidade se manifestou através de uma categoria

¹⁹ A escola de qualidade nas Representações Sociais de pais com filhos na escola pública, pesquisa realizada por Luis Carlos Sales (2005) e A escola de qualidade nas Representações Sociais de professores de escolas de Teresina-PI com melhor performance no Enem-2007, pesquisa realizada por Cleire Maria do Amaral Rodrigues (2010).

com outra nomenclatura - equipe qualificada – mas que nos remete para o mesmo sentido do bom professor, aquele que é bem preparado, o que perpassa pela qualificação docente.

Atribuímos essa forma distinta de nomear a centralidade do professor ao fato de os sujeitos desta pesquisa – professores da primeira infância- atuarem numa área ainda carente de investimentos no quesito formação docente, como também da necessidade que esses sujeitos têm de uma formação mais específica, dadas as peculiaridades da infância e as necessidades da criança.

A categoria *estrutura física adequada* aparece também com bastante destaque (56,6%). Essa ênfase que as professoras dão à questão do espaço físico nos faz inferir que elas imaginam a escola infantil como um local amplo, projetado para satisfazer as necessidades básicas da criança como correr, pular, brincar, movimentar-se com autonomia. Um local onde a criança sinta-se acolhida. Disso decorre a construção de representações da infância como um tempo do brincar. Elas advêm tanto do universo consensual como do reificado, posto que elas circulam não só entre os usuários, com base no senso comum, como entre os especialistas em assuntos educacionais, pois não há como pôr em dúvida que infância e brincadeira são termos que estão bem imbricados. Nesta lógica, a escola infantil seria, então, esse espaço representado pela ludicidade, sobretudo numa época em que “o tempo e o espaço físico destinados ao brincar foram reduzidos, frente ao desenvolvimento das sociedades industriais modernas e à expansão do capitalismo.” (MASCIOLO, 2006, p. 105).

A escola assim concebida necessita ser esse lugar de alegria, de movimento, de interações. Por isso precisa de espaços físicos adequados, o que inclui, também, paredes coloridas, salas enfeitadas. Um ambiente acolhedor e rico em possibilidades e que não se limite apenas à sala de aula.

De acordo com Zabalza (1998), o espaço na educação é uma condição externa que tanto pode favorecer ou dificultar o crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas. Nesse sentido, o ambiente da sala de aula assume importância singular, enquanto contexto de aprendizagem, uma vez que ela agrega uma rede de estruturas espaciais, de linguagens e de instrumentos. Assim, mediante a forma como nos apropriamos desse espaço, ele pode se tornar local de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. De acordo com Frison (2008), a estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança.

Partindo desse pressuposto, a escola deve ser entendida como um espaço de trocas e de construções coletivas que se dão não só nos espaços da sala de aula, mas no pátio, nas áreas livres, na biblioteca, na brinquedoteca, enfim, nos diversos ambientes. Segundo Forneiro (1998, p. 237), “a forma de organização e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens.” Neste sentido, ela aponta o mobiliário, os materiais didáticos e a decoração como componentes imprescindíveis à organização do espaço da educação infantil.

Vale ressaltar ainda que a importância dada pelas professoras à estrutura física da escola para que a criança aprenda revela que o espaço físico guarda também um valor simbólico que se traduz através dos julgamentos que fazemos das codificações arquitetônicas da instituição escolar. Segundo Sales (2000), comumente as pessoas não deixam de estabelecer uma certa relação entre o aprender e o ambiente desse aprender, pois há uma tendência em se julgar como menos eficientes aquelas escolas instaladas em prédios cujos códigos arquitetônicos não foram legitimados socialmente e vice-versa. Nesta direção, as falas das entrevistadas nos remetem para a ideia de que, quanto maior e mais amplos forem os espaços das instituições de Educação Infantil, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento pleno da criança.

As falas a seguir revelam como os sujeitos manifestam essa categoria:

A questão da estrutura física é importante, né? Salas amplas, ventiladas, equipadas, tudo da altura da criança, pra que ela possa se locomover sem perigo. [...] Então tem que ter essa estrutura física adequada pra criança dessa faixa etária. Também brinquedo num espaço onde ela possa brincar, se movimentar, pular, correr, subir, descer. Então precisa desse espaço físico, né? (S2).

Então... Uma escola de educação infantil de qualidade seria assim que fosse adaptada desde o espaço físico da escola, mas adaptada à educação infantil, porque às vezes a gente procura, eu como professora procuro dar um bom ensino pros meus alunos, certo? Mas têm coisas que tá fora do controle da professora. Às vezes a gente precisa de material adequado, de espaço adequado. Geralmente são casas simples que não tem muito espaço, que não têm brinquedo apropriado para as crianças, os sanitários não são adaptados. Então, tudo isso requer uma escola de qualidade, passando desde o físico da escola, né? (S21).

O espaço físico também. Tem que ser um espaço adequado pra essas crianças. Assim, eu acho que trabalhar com a educação infantil é trabalhar muito com o visual. É você ter vários ambientes, não só o ambiente da sala de aula. (S22).

Uma escola onde possa oferecer um bom espaço físico pras crianças brincarem, se divertirem. Um escola onde venha ter uma videoteca, biblioteca, um refeitório, viu? (S25).

Um bom espaço físico. Considero isso como ponto forte no ensino infantil para que a gente desenvolva projetos e as práticas pedagógicas que estejam voltadas para o lúdico. (S29).

Compreendemos que essa atenção dada à questão da estrutura física das instituições de educação infantil é uma preocupação justa, pois a história tem nos mostrado que, para atender à expansão da oferta desse nível de ensino, grande parte das políticas públicas têm se pautado pelas opções de baixo custo, representadas, na prática, pelos grandes agrupamentos de crianças em pequenos espaços e ainda sem as condições materiais e de equipamentos, revelando assim que o que tem prevalecido, na maioria das vezes, é a política da improvisação com crianças, professores e funcionários confinados em ambientes totalmente desfavoráveis ao desenvolvimento “integral” (grifo nosso) da criança.

Pensar, portanto, a educação integral da criança da primeira infância é pensar a escola como um local que atenda a todas as suas necessidades, respeitando as suas especificidades e a dinâmica da natureza infantil.

A categoria *bom aprendizado e desenvolvimento* foi outra que emergiu nessa primeira questão, apresentando um percentual de 43,3%. A elevada importância dada a esse quesito nos faz concluir que, para esses sujeitos, o que dá sentido também à escola de Educação Infantil é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Essas crenças e imagens em torno da escola que circulam na sociedade fazem com que nas representações sociais dessas professoras, a escola de qualidade seja aquela onde a criança aprende e se desenvolve. A naturalização desses dois conceitos os transformou em elementos tão evidentes, que não se concebe falar sobre o objeto escola sem relacioná-lo a esses dois conceitos. Isso ocorre através da objetivação, que, segundo Alves-Mazzotti (2008), faz com que os conceitos e as ideias de tanto serem empregadas se transformam em supostos reflexos do real.

Ao relacionar a qualidade na Educação Infantil ao aprendizado da criança, percebemos também a presença do viés escolarizante, aqui entendido como o trabalho com conteúdos curriculares, ou seja, a ênfase à dimensão do educar que esse nível de ensino vem assumindo. Nesta direção, a prática pedagógica dos professores acaba por dar um destaque maior ao processo de aquisição da leitura e da escrita. (ASSIS, 2006, p. 96). A seguir, listamos algumas falas que ilustram essa categoria.

É uma escola que se preocupa com a questão da criança, do físico dela, do emocional, do letramento, a questão da alfabetização. A gente já traz tudo isso lá. A gente já ensina as letras, eles já sabem oralizar, de acordo com os temas. (S2).

É uma escola que promova é... o... promova o desenvolvimento das potencialidades de uma criança. É... cognitiva, afetiva. No aspecto cognitivo, a leitura e a escrita, mas também o afetivo, né?. (S8).

Com certeza, o aprendizado também, ler e escrever, por isso os professores têm que ser cada vez mais qualificados. (S14)

É uma escola aonde a criança vá para aprender e não só para brincar, uma escola onde a criança possa ter acesso aos livros. (S15).

Para mim, uma escola de educação infantil de qualidade é aquela que possibilita aos alunos o seu pleno desenvolvimento, em todos os seus aspectos; o físico, o intelectual, o social. Todos os aspectos que envolvam a aprendizagem do aluno, o moral do aluno. O aluno em si, em todos os seus aspectos. (S23).

É aquela escola que pode proporcionar à criança muitas experiências. Que possa desenvolver nela o maior número de habilidades possíveis. Que ela tenha a possibilidade de experimentar muitas coisas. (S24).

É uma escola que busca em primeiro lugar desenvolver o aluno, mas desenvolver de um modo geral, não só a parte cognitiva, mas desenvolver a parte afetiva, a parte social. (S28)

Entretanto, como podemos observar nas falas acima, se por um lado, as professoras reforçam o aspecto cognitivo, até mesmo para cumprir as exigências dos sistemas educacionais, vê-se por outro lado um esforço dessas professoras em desenvolver esse aspecto sem perder de vista as dimensões afetivas, estéticas, motoras, sociais e éticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem com vistas a desenvolver de forma integral a criança.

No seu conjunto, esses sujeitos ao se referirem sempre ao desenvolvimento da criança evidenciam também a necessidade de métodos ativos de ensino que estimulem e favoreçam o desenvolvimento da criança, como orientam as próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município de Teresina, cujas bases teóricas se assentam, principalmente, nas teorias interacionistas e socioculturais que compõem os pressupostos do construtivismo.

Nessa perspectiva compete à escola “adotar métodos adequados para reforçar o desenvolvimento espontâneo da criança e não inibi-los”, reafirmando, portanto, a defesa pelos métodos ativos de ensino, pois “educar é adaptar o indivíduo ao meio físico e social e os métodos ativos seriam os instrumentos indispensáveis à pedagogia para o favorecimento desta adaptação.” (PIAGET, 1990, p. 75 apud SILVA, 2004, p. 43).

A categoria *clima escolar agradável* aparece com um percentual de 36,6%. O surgimento dessa categoria chamou-nos a atenção para a importância que os sujeitos da pesquisa deram à atmosfera geral da escola, mas comumente chamada de clima escolar. Credita-se isso ao fato de elas representarem uma escola de qualidade como sendo uma escola onde se valoriza o trabalho em equipe e também onde reina a harmonia, o respeito, a amizade,

pois é difícil se conceber uma escola como boa, onde há um clima que só revela tensões e conflitos.

De acordo com Zabalza (1998), a combinação entre prazer e trabalho é uma das ideias que melhoram a qualidade de nossas escolas, onde destaca que uma das condições para que desempenhemos um bom trabalho é que sejamos capazes de nos sentir bem nele. Acrescenta ainda que esse é um desafio diante das precárias condições de trabalho a que estão submetidas as professoras que atuam na infância.

Essa representação se apoia no universo reificado, pois este é um conhecimento que circula no meio acadêmico, fruto de diversas pesquisas sobre a qualidade do meio interno que se vive numa instituição. As falas, que aqui apresentamos, mostram como essa categoria se manifestou.

É...a questão do relacionamento, dos profissionais uns com os outros, não ser aquele ambiente de briga, de discussão, um ambiente tranquilo, um clima agradável em todos os aspectos, emocional, físico. Aquela questão também da criança também se familiarizar com os professores, com os funcionários, ter aquele ambiente protetor, que ela se sintam bem na escola, isso é muito importante, principalmente no início quando a criança está entrando na escola, onde tudo é novo, diferente pra ela, então precisa ter esse ambiente agradável, confiável. (S2)

Onde todos são colaboradores e trabalhem coletivamente em prol dos objetivos almejados pela escola. (S5).

Também o trabalho unido da equipe, porque com certeza se a gente trabalhar unido, com certeza, a escola vai se tornar uma escola de qualidade. (S14).

[...] Também trabalhando na coletividade dentro da escola. Não só os professores que vão educar as crianças na sala de aula, mas as zeladoras, as merendeiras, os agentes de portaria. (S20)

Uma escola onde todos trabalham em conjunto, porque a escola não é só o professor, nem só o aluno. A escola é o todo. (S30).

Zelar, portanto, por um clima de trabalho saudável é premissa básica para que pretendamos uma melhoria na qualidade daquilo que fazemos, daí porque é importante buscarmos as condições de trabalhos para que diminuam as fortes tensões tão comuns aos ambientes educativos da infância.

A categoria *organização escolar* foi a penúltima categoria que emergiu dessa questão e atingiu um percentual de 33,3%. Pensar em qualidade da Educação Infantil é pensar também sobre os processos organizativos das instituições escolares. Dessa forma, inferimos que, nas representações desses sujeitos, a qualidade é sinônimo de algo bem arranjado e bem organizado, pois, como o próprio termo sugere, quando alguma coisa é organizada, ela também é boa.

Ressaltamos que, quando falamos de organização, tomamos como referência o conceito apresentado por Libâneo (2004, p. 97), que afirma que o termo organização “tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas.” Os relatos a seguir apresentam o que os sujeitos destacam sobre essa categoria.

É aquela onde também haja autonomia por parte da direção. (S3).

Uma escola que tem material didático disponível e ao alcance de todos. Merenda escolar de boa qualidade e uma equipe de profissionais de várias áreas à disposição de seu alunado. (S4).

É uma escola que tenha um bom acompanhamento, né? Tanto dos seus professores, do corpo docente, como no todo, né? (S9).

Também eu acho que uma escola de boa qualidade ela tem que ter uma boa gestão, né? Partir também da gestão, porque se a gestão não for de qualidade também, ela não vai poder passar para os profissionais um ensino de qualidade. (S10).

Eu acho que também tem que ter uma proposta pedagógica que contemple, acho que todas aquelas implicações da educação infantil, porque você tem que trabalhar. Uma proposta pedagógica coesa, realmente voltada... Tem que ser uma escola que dispõe de bastante material para se trabalhar. (S22).

Uma escola de educação infantil de qualidade é uma escola que tem uma boa gestão, incluindo o diretor e o pedagogo, essa parte administrativa. (S25).

Pelo exposto nas falas acima, podemos observar que essas professoras fazem referência a um conjunto de elementos que, dependendo da forma como são mobilizados e dos procedimentos adotados, podem tornar um ambiente organizado ou não, como, por exemplo: o modelo de gestão adotado, a construção da proposta pedagógica, a disponibilização de recursos materiais e o assessoramento pedagógico.

É importante destacar também que, quando nos referimos à organização escolar, acabamos nos remetendo à figura do diretor como o responsável direto pelos processos organizativos da escola e cujo papel tem se modificado. De acordo com Marchesi e Martin (2003),

a gestão educativa supõe um nova concepção do diretor, que tem de trabalhar em uma escola mais aberta ao exterior, com maior autonomia, porém, com maiores exigências, e com o objetivo de responder às demandas, às vezes contraditórias, de todos os setores que participam da tarefa educativa: alunos, professores, pais e administração escolar. (p. 119).

Assim, a gestão deve ser orientada para fazer com que a escola funcione bem, pois as pesquisas²⁰ sobre a eficácia da escola atribuem uma grande importância ao papel do diretor.

A última categoria a ser elencada foi *parceria escola e família* que apresenta um percentual de 26,6%. Observa-se que os sujeitos da pesquisa representam essa parceria como uma relação de pertencimento e ela se constitui como elemento imprescindível na construção de uma escola de Educação Infantil de qualidade, pois a família ainda é vista como a célula da sociedade, base da formação humana e a escola como instituição disseminadora do saber sistematizado, por isso, ambas - escola e família - precisam se ver como parceiras e não como rivais, dentro de um clima de harmonia e cumplicidade.

Essa visão da família, há muito tempo consolidada no imaginário social, continua sendo muito atual, pois “apesar das transformações por que passam as famílias, elas continuam sendo a chave para o desenvolvimento do ser humano e a fonte primordial para a construção da identidade pessoal e social” (SAMBRANO, 2006, p. 141).

O valor atribuído à instituição familiar é resultado dos discursos circulantes no senso comum, pois desde os primórdios a família é reconhecidamente a primeira referência que o indivíduo tem. Os estudos produzidos pelo universo reificado também comprovam o peso que essa instituição tem nos processos formativos do ser humano.

Ao relacionarem a qualidade na Educação Infantil com a ideia de partilha entre a escola e a família, as representações sociais dessas professoras têm as funções de orientação, pois, segundo Sá (1996), são elas que guiam os comportamentos e as práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável num dado contexto social.

Os trechos das entrevistas a seguir mostram como essa categoria foi manifestada pelos sujeitos.

Uma escola que tem um bom relacionamento entre pais e a escola, né? Para desenvolver uma boa aprendizagem com as crianças, né? (S3)

A relação com os pais. Porque às vezes tem muita criança que... a gente aqui luta muito. [...] Eu acho que a educação, não é só na escola. Ela tem que vir de casa. E aqui a gente nota muito que os pais querem que a gente eduque só na escola. E só na escola não temos como fazer isso, porque são muitas crianças. (S6).

Eu acho que uma boa escola também tem que ter aquele acompanhamento dos pais. (S10).

[...] Onde a comunidade, os pais, têm uma ótima relação com a escola. A comunidade tem que participar juntamente com a escola pra que ela possa crescer, seja, seja, quer dizer seja uma... Se torne de boa qualidade, porque só a escola em si não tem condição. (S14).

²⁰ Ver estudos de Rutter (1979), Fullan (1985) e Mortimore (1988), ambos citados por Marchesi e Martin (2003).

[...] Que a família pode participar, que a família tenha o papel dela dentro da escola e não só o professor, o diretor. E sim a família também tem que participar. (S16).

Para mim, uma escola de educação infantil de qualidade é uma escola que tem uma boa relação com os pais. Porque se numa escola não haver uma boa relação com os pais, não existe uma boa educação, mesmo que você tenha um bom desempenho com os alunos, mas falta algo a completar. (S17).

Corroborando o exposto nas falas acima, entre os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade apresentados por Zabalza (1998), está o trabalho com os pais e com as mães, pois, para ele,

este tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com a criança pequena. (p.55).

Assim, desenvolver estratégias que aproximem a família da escola e promovam a participação dos pais constitui uma das responsabilidades da escola de Educação Infantil, já que a necessidade de estreitar os laços nessa modalidade de ensino é ainda muito maior, considerando as peculiaridades da criança e da infância.

Na segunda questão da entrevista, perguntávamos ao sujeito se, olhando para a escola onde ele atua, ele a considera uma escola de qualidade. Após responder afirmativo, negativo ou parcialmente, o sujeito deveria justificar o porquê de sua resposta. Na Tabela 2, estão os percentuais de cada resposta, e, nas Tabelas 3, 4 e 5, as respectivas categorias que surgiram das justificativas.

Questão 2- Olhando para a escola onde você atua, você a considera uma escola de qualidade?

Tabela 2 Julgamento dos sujeitos sobre a escola em que atuam

Sim		Não		Em parte	
Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
9	30,0%	9	30,0%	12	40,0%

Fonte: Dados da pesquisa

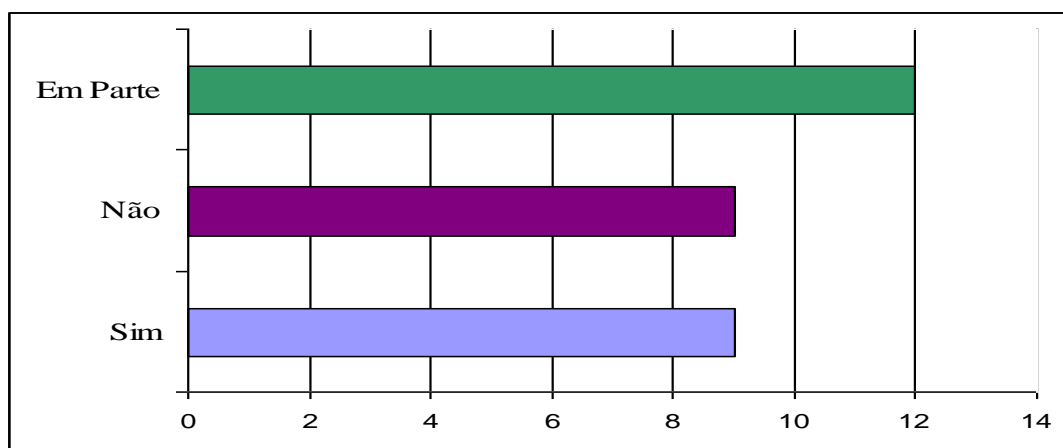


Gráfico 2 Respostas que classificam quanto à qualidade a escola onde os sujeitos atuam

Como os dados nos mostram, a maioria dos sujeitos entrevistados, ou seja, 40,0% julgam a escola onde atuam como parcialmente de qualidade; 30,0% desses sujeitos a julgam como uma escola de qualidade, portanto, uma boa escola, enquanto 30,0% julgam a escola onde atuam como uma escola sem qualidade.

Nas tabelas abaixo estão agrupadas as categorias que emergiram de cada um dos julgamentos dos sujeitos sobre a escola onde atuam.

Tabela 3 Categorias presentes na classificação da escola onde os sujeitos atuam cuja resposta foi sim.

Categorias	%
Equipe qualificada e comprometida	66,6%
Organização escolar	66,6%
Estrutura física adequada	55,5%
Bom aprendizado e desenvolvimento	33,3%
Parceria escola e família	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa

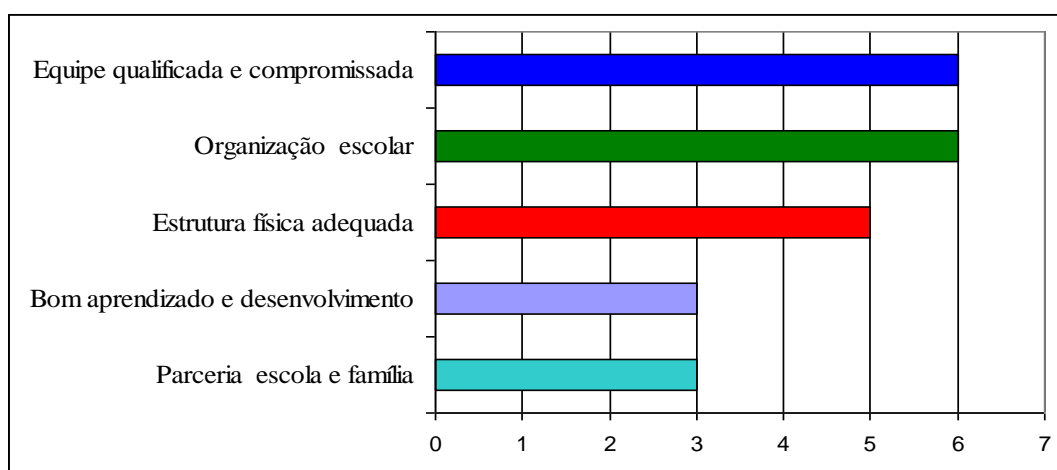


Gráfico 3 Categorias que classificam a escola onde os sujeitos atuam como de qualidade.

Como já fora observado na análise da Tabela 1, a categoria *equipe qualificada e comprometida* aparece no julgamento que os sujeitos fizeram da escola onde atuam como sendo uma escola de qualidade, como a que apresenta o maior percentual (66,6%), reforçando as inferências feitas naquelas análises. Ou seja, aqui também os sujeitos creditam o bom trabalho desenvolvido na escola à formação dos professores e ao compromisso que estes têm com o que fazem, confirmando que as representações que possuem sobre escola de qualidade estão associadas, predominantemente, à figura do bom professor. Vejamos algumas falas dos sujeitos, nas quais essa categoria se manifesta:

Sim. Considero porque nosso pessoal tá preparado psicologicamente, preparado também na escolaridade, disposto a trabalhar e gosta do que faz. (S7).

Sim. Porque nossos professores são capacitados há muito tempo. Temos treinamentos cada vez mais avançados. (S13).

Bastante. Porque nós temos uma excelente equipe de professores, onde a maioria são especialistas e recebemos bastante orientação. (S27).

Sim. Temos bons profissionais, bons professores com compromisso e dedicação. (S29).

Essa confirmação encontra apoio no pensamento dos universos consensual e reificado, cuja fundamentação pode ser encontrada em autores como Zabalza (1998), Kishimoto (1999), Marchesi e Martin (2003), dentre outros. Corroborando as ideias desses e outros autores, encontramos em Libâneo (2004) a afirmação de que a formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para o professor levar adiante o processo de ensino e aprendizagem e que a atividade principal do professor, que é ensinar, precisa ser feita com profissionalismo, assim definido por ele como sendo

o desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto político-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (p. 75-76).

Outra categoria que obteve um elevado percentual foi *organização escolar*, que atingiu 66,6%. Essa expressiva porcentagem demonstra que, nas representações desses sujeitos, qualidade está relacionada com a ideia de escola bem gerida, onde as coisas funcionam bem. Isso pode ser confirmado nas falas dos sujeitos onde essa categoria se manifestou.

Sim. O nosso ponto forte é que o administrativo está voltado para uma gestão democrática. Também sempre tem material. Sempre. E quando não tem a diretora sempre dá um jeito e consegue suprir esse material que ta em falta. (S5).

Sim. Principalmente porque temos uma direção atuante aqui e também a superintendente²¹ que sempre tá nos orientando no sentido de desenvolver bem essas crianças e, também material didático. Temos livros, biblioteca, temos material de apoio como jogos. (S8).

Sim. Recebemos bastante orientação tanto da SEMEC como da coordenadora à qual a escola tem e também muito apoio da direção, aqui nós temos bastante apoio, tanto é que nossa escola é uma referência na região. (S27).

Como sugerem as falas acima, é de significativa importância a atuação do gestor escolar, uma vez que ele é o responsável pela liderança, organização, monitoramento e avaliação do que acontece na escola. É ele que filtra as estimulações externas da escola e por sua liderança imprime um modo de ser e de fazer na escola. Segundo Libâneo (2004, p. 217), o diretor de escola é “o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.)”. É ele, portanto, que faz a diferença numa escola.

A categoria *estrutura física adequada* aparece com um percentual de 55,5%, revelando que, nas representações dessas professoras, a escola de qualidade é aquela que também articula seus fazeres com as necessidades da criança, levando em conta as suas

²¹ Profissional da GEI/SEMEC que acompanha oito escolas, periodicamente, retornando à mesma escola a cada quinze dias, com o objetivo de monitorar e supervisionar o fazer das instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina.

dimensões lúdica, afetiva, artística, cognitiva, social e física. Sobre essa categoria, alguns deles se manifestaram assim:

Sim. Destacaria nosso espaço físico, porque nossa escola está muito bem adaptada para receber nossas crianças. (S5).

Sim. Nós somos uma escola de qualidade começando pelo prédio. Nós temos uma estrutura muito boa. Temos um espaço pra nossas crianças brincarem e eu acho que pra fazer até algo mais. Nós temos um pátio muito bom. Bem amplo, né? (S6).

Sim. Temos um ótimo espaço físico onde a criança pode correr, pular. Às vezes cair também. As salas são espaçosas. (S13).

Com certeza. Principalmente pela estrutura física que temos. Temos biblioteca, Temos... um espaço amplo, ventilado, arejado. Isso é uma forma de dá uma boa educação para as crianças. (S16).

Pelo exposto acima, as instituições de educação infantil onde esses sujeitos atuam oferecem um ambiente físico e social onde as crianças se sentem protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios, oferecendo espaços que valorizam o movimento e contemplam a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento da motricidade das crianças e de atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal da criança. Segundo Sacristán (2005, p. 25), “o espaço não significa somente um meio geográfico ou lugar físico em que estamos situados, apesar de darmos a ele sentido de meio social e cultural que nos rodeia (o ambiente)”, pois a noção de espaço vai para além do seu significado de variável física, para ter o sentido de transcorrer, de vivência, de aquisição de experiência.

Assim, o espaço físico para estes sujeitos representa também a ideia de liberdade, de movimento, de brincar, aspectos tão inerentes à fase da infância.

Outra categoria que, para os sujeitos entrevistados, torna sua instituição uma escola de qualidade é o *bom aprendizado e desenvolvimento*, que recebeu um percentual de 33,3%. Com essa manifestação, esses sujeitos reafirmam o papel da escola de Educação Infantil de fazer a criança aprender e que nas suas representações a escola onde atuam é de qualidade, porque a criança tem um bom aprendizado, como também um bom desenvolvimento. Como essa categoria se manifestou nas falas dos sujeitos é o que apresentamos a seguir:

Sim. Nossa escola visa o desenvolvimento integral da criança, né? A questão da criança, do físico dela, do emocional, do letramento, a questão da alfabetização, principalmente. [...] Pra que a criança termine a educação infantil sabendo ler e escrever. (S8).

Sim. Sinto-me orgulhosa de chegar nos lugares e ver crianças que passaram por ela e já estarem bem adiantadas. E as mães sempre elogiam. Porque nosso CMEI geralmente tem um bom desempenho. As crianças que entram na primeira série sempre têm um desempenho ótimo. Porque elas saem daqui alfabetizadas. Então, pelos bons resultados da escola, considero ela de qualidade. (S17).

Sim. É uma escola que focaliza o aprendizado da criança. Ela não trabalha só dentro da sala de aula, nós temos muitas atividades de passeio. São projetos que vão dando ao aluno a oportunidade de aprender de forma diferente, dentro da... saindo daquela rotina da sala de aula, do caderno, da tarefa mimeografada. Então, eu acho que a nossa escola tá trabalhando o aluno de modo geral, fora dessa rotina de sala de aula. (S28).

Como podemos observar pelas falas expostas, é clara a intenção da Educação Infantil como fase preparatória para o Ensino Fundamental, razão pela qual a ênfase é dada ao aspecto cognitivo da aprendizagem da criança, pois o peso dado aqui a esse aspecto não conflita com outras dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Nota-se assim o predomínio das práticas do educar no sentido escolarizante do termo em detrimento das práticas do cuidar, pois, como afirma Assis (2006) embora o binômio cuidar-educar seja uma conquista do ponto de vista legal e teórico, na prática ele ainda não foi incorporado às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, ou onde isso já ocorreu, não foi ainda suficientemente entendido, não passando assim de um mero jargão.

A última categoria que emergiu dessa segunda questão foi a *parceria família e escola* com 33,33%. Sua presença ratifica a importância dada ao segmento família nas relações com a escola de Educação Infantil. Nessas representações, a qualidade está associada à ideia de pertencimento, de cumplicidade. Sobre essa categoria, alguns sujeitos assim se manifestaram:

Sim. Aqui vejo como muito positivo a relação com a comunidade, com a família que sempre participa das atividades que a escola realiza (S5).

Em relação à comunidade, acho que já avançou muito, porque antigamente os pais eram mais agressivos. Hoje em dia não, os pais já sabem como se dirigir à escola, participam das atividades que fazemos. Então, acho uma relação muito boa. (S13).

Sim. Vejo a relação com a família como algo forte dentro da nossa escola. Sempre que a gente sente que tá precisando chamar alguns dos pais a gente faz uma ligação, a gente comunica, manda um comunicado, e eles comparecem. Fazemos reuniões, palestras. E a gente vê o seguinte: que em relação ao compromisso dos pais de virem, de procurarem saber, a gente percebe que... os pais, eles acabam cumprindo, vindo a escola, preocupado com os filhos. (S19).

Embora tanto no universo consensual quanto no reificado todos falem a uma só voz que os laços entre essas duas instâncias precisam ser estreitados. Sambrano (2006), no

entanto, adverte que nem sempre manter uma relação cordial e otimista é sinônimo de parceria satisfatória e de que trará benefícios para os envolvidos. Para essa autora, esse tipo de envolvimento pode descaracterizar esses dois segmentos no que tange aos papéis de cada um, pois, embora escola e família possam ser parceiras na educação e cuidado das crianças, isso se dá em contextos diferenciados pela sua natureza, objetivos e conteúdos. Assim, família é família e escola é escola, com objetivos comuns, mas também com determinações e responsabilidades específicas.

Tabela 4 Categorias presentes na classificação da escola onde os sujeitos atuam cuja resposta foi não.

Categorias	%
Desorganização escolar	66,6%
Baixa qualificação e descompromisso	66,6%
Estrutura física inadequada	66,6%
Ausência da família	22,2%
Clima escolar desagradável	22,2%

Fonte: Dados da pesquisa

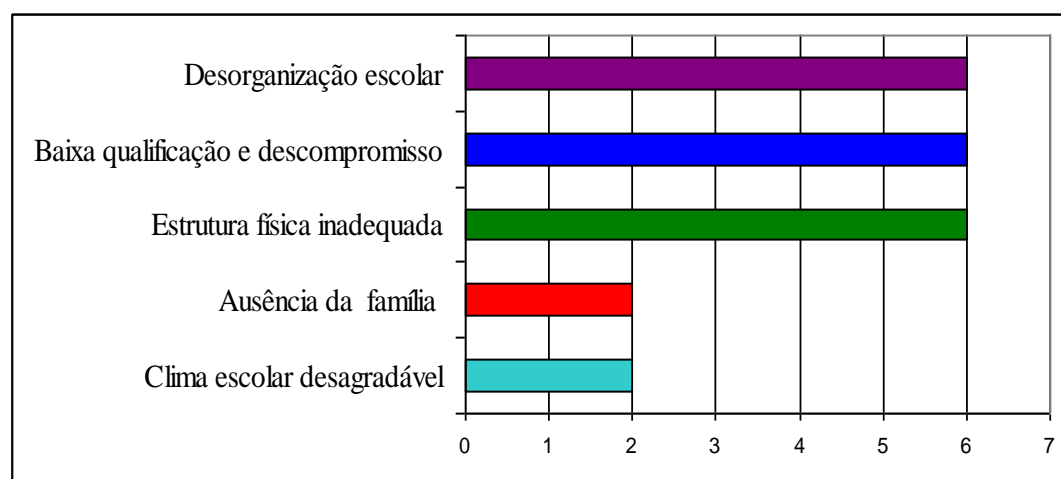


Gráfico 4 Categorias que classificam a escola onde os sujeitos atuam como sem qualidade

Conforme observamos na Tabela 4, a categoria *desorganização escolar* aparece, com bastante expressividade (66,0%), entre as professoras que responderam negativamente ao classificar sua escola no quesito qualidade. As representações sociais desses sujeitos estão ancoradas na ideia de que uma escola ruim é um local com muitos desarranjos, onde as coisas não funcionam bem, não são bem feitas. Vejamos como algumas delas se posicionaram:

Muitas vezes a direção em lugar de usar a autonomia, usa a autoridade. Não tem espírito de liderança. (S3).

O recreio aqui, eu digo assim, não é um recreio, eu digo assim, certo pra eles, não tem assim nenhum atrativo pra eles, não tem, eles ficam correndo muito e às vezes eles caem e se machucam muito, então deveria ter atividades direcionadas para trabalhar com eles na hora do recreio, uma brincadeira, uma recreação, coisas desse tipo. (S20)

Não. Eu sinto falta de alguém pra ajudar a gente, pra nos apoiar, confeccionar material, porque a gente não tem uma pessoa assim, um apoio assim... e eu não tenho muito tempo. Faltam materiais básicos como o estêncil, lápis e borracha porque nem um lápis com borracha essas crianças trazem, tenho que comprar coleção. Falta-nos orientação, mostrar pro professor como é que ele deve trabalhar. Os planejamentos aqui da escola, eles têm caído assim na mesmice. Você lê um texto reflexivo, fala da questão de horário, fala disso, fala daquilo e esquece-se da questão principal que é a questão pedagógica. Eu acho que ela (a pedagoga) deveria fazer exatamente isso, [...] Eu acho que a função do pedagogo é fazer formação continuada dentro da escola com o professor. (S23)

Não. Porque...é... uma visão muito... Eu percebo, assim, uma visão muito limitada, muito direcionada ao ler e escrever e na educação infantil eu acho que isso não deveria ser uma prioridade. E isso na está dito em lugar nenhum. Sinto falta da bússola da escola que é o seu projeto político pedagógico. Eu acho que a prioridade seria preparar para leitura e escrita sim, mas também preparar para outras coisas. (S24).

Com base no conceito de organização que tomamos como referência para nossas análises, entendemos aqui o conceito de desorganização como o oposto daquele.

Assim, como podemos perceber, são diversos os fatores revelados nessas falas relacionados a essa categoria que apontam para um ambiente escolar desorganizado, destacando-se as relações autoritárias, a falta de autonomia e a falta de orientação pedagógica para os professores, seja pela ausência de um pedagogo²², seja pela ineficiência deste (quando a escola tem) que reflete na predominância de práticas pedagógicas orientadas somente para a leitura e escrita e não para o desenvolvimento integral da criança. Essas falas revelam ainda lacunas na gestão dos recursos visto que reclamam também a falta de recursos materiais básicos, e ainda a ausência de direcionamento de algumas rotinas da escola, como o recreio, por exemplo.

Vê-se, no conjunto dessas falas, que essas questões estão muito relacionadas ao modelo de gestão da escola. Neste sentido, Libâneo (2004) postula que a gestão da escola adquire um significado muito mais amplo, indo para além das questões administrativas e burocráticas, sendo aqui entendida como uma prática educativa na medida em que passa valores, atitudes, modos de agir, influenciando professores e alunos. Isso nos remete ao conceito de cultura organizacional, pois é ela que atribui significados, modos de pensar e agir,

²² Profissional que ocupa a função de coordenação e/ou direção pedagógica dos CMEIs.

valores, comportamentos, modos de funcionamento que acabam por mostrar a identidade e traços característicos da instituição e das pessoas que nela atua.

Baixa qualificação e descompromisso (66,6%) se configura como outra categoria que emergiu das falas dos sujeitos, que atribuem a esse quesito uma forte razão para suas imagens negativas da escola onde atuam, alegando, sobremaneira, a questão da formação continuada como uma lacuna muito grande que interfere numa educação de qualidade. Em suas falas, esses sujeitos se posicionaram assim:

O problema é a nossa formação, pois precisamos muito, né? Nós não temos ainda, né, aquela formação. [...] Precisamos mais ainda de formação continuada para a gente. (S1).

Acho que a formação dos professores, porque ainda nós não temos ainda uma qualificação de todos os professores. Temos ainda professores que tem apenas é... o curso de ensino médio. (S10).

Eu me preocupo com a falta de comprometimento da parte de alguns, né? E também porque nós precisamos buscar, cada vez mais, conhecimentos novos para poder adequar nossa escola e assim, é... servir de... de mais um alicerce pra que essa nossa creche, nossa escola venha se tornar uma escola de qualidade (S12).

A formação. Depois que eu entrei na educação infantil eu já comprei várias coleções de livros pra me orientar de como eu devo trabalhar, porque trabalhar na educação infantil você não pode ser muito repetitiva, você tem que tá sempre renovando, porque a criança ela abusa as coisas muito rápido. Então é preciso tá inovando e eu sinto falta dessa formação continuada. (S20).

As falas desses professores vêm confirmar, portanto, que suas representações sobre escola sem qualidade estão associadas à ideia do mau preparo do professor e do seu descompromisso, por isso atribuem tanta importância aos seus processos formativos, pois “sendo a qualidade construção e atributo humano, sua origem está nos recursos humanos envolvidos, em particular no professor.” (DEMO, 1994, p.82).

A questão da **estrutura física inadequada** aparece também de forma expressiva (66,6%) como um fator que torna as escolas, onde esses sujeitos atuam, sem qualidade, pois atribuem, a esse componente, um peso muito grande na maneira como os espaços da escola regulam suas interações, servindo muito mais como um fator de desmotivação do que de animosidade e de encantamento, características tão necessárias aos ambientes infantis. As falas abaixo expressam como esses sujeitos se manifestaram:

O espaço... tínhamos um espaço físico bom, não temos mais, porque ela cresceu, a creche, né? Agora eu acho que deveríamos ter uma área de lazer como parquinho pra criança já ir desenvolvendo a coordenação necessária, e também os movimentos, subir e descer, né? E também eu acho que deveria ter tipo assim, uma biblioteca, né? Um espaço assim de... Você sabe que a criança também ler com os olhos, com as gravuras, né? (S3).

A questão é quanto a estrutura da escola que ainda não é uma estrutura totalmente adequada, voltada para a educação infantil, onde todo mundo sabe que tem que ser uma estrutura bastante agradável, bastante aconchegante para poder acolher essas crianças. (S11).

Um espaço físico adequado. Faltam os vários ambientes como... Então eu sinto falta desses ambientes pra trabalhar a matemática, a natureza e sociedade, a música, o movimento. Tudo se resume à sala de aula. (S22).

No seu conjunto, essas falas revelam a ausência de parâmetros essenciais para ambientes físicos que se destinam ao atendimento da criança pequena, sendo ainda muito frequente a política da improvisação na medida em que não se oferecem as condições compatíveis com os requisitos definidos nos marcos legais. Nesse sentido, o MEC (2006), adverte que a inobservância por parte dos dirigentes municipais e/ou estaduais de que a qualidade desses ambientes, afeta significativamente não só a vida escolar de seus usuários, mas também dita influências no projeto político-pedagógico e no processo educacional desenvolvido na escola.

A *ausência da família* é a penúltima categoria elencada pelos sujeitos com 22,2%. Aqui se percebe mais uma vez o quanto a relação com os pais das crianças é uma necessidade da escola infantil e por isso mesmo algo tão reclamado pelos professores. Sobre essa categoria, elas assim se manifestaram:

Nós precisamos muito, como eu falei, da compreensão tanto dos pais, porque os pais eles não ajuda a gente, né? Na hora de... de como é que diz ...é...(tô nervosa), de conduzir esse processo de ensino aprendizagem...eles não ajudam. Vão as tarefas pra casa, eles não fazem. A gente fala uma coisa com eles, pede pra eles ajudarem a gente e eles ouvem e saem calados. Ninguém quer aquele compromisso, né?...Então muitos pais têm a escola como um depósito, só para as crianças brincarem, comer. Eles acham que a educação infantil é isso, vim pra creche só pra brincar. (S1).

Os pais deveriam ter mais interesse pela educação dos seus filhos, porque quando se faz uma reunião são poucos que vêm. Em relação as tarefas, são poucos que são acompanhados em casa. A gente vê pelo desempenho e desenvolvimento da criança no final do ano ou então no decorrer do período que a criança está estudando, né? São poucos que trazem a tarefa. Quando eles estão na escola é mais para reclamar (S3).

A família. Precisaria que ela fosse mais envolvida com o ensino e a aprendizagem da criança. E aí quando eu digo a família é porque ela tá na escola mais para reclamar. Reclamar porque o coleguinha bateu no outro. Quer dizer ela não tem aquela noção de que participar da escola é muito mais do que isso. (S21).

As falas dessas professoras nos levam a inferir que suas representações sociais de escola sem qualidade, ruim, portanto, estão associadas ao distanciamento entre a escola e a família, pois a não corresponsabilidade pelos processos educativos da criança, por parte da família, traz implicações negativas para o progresso da criança na escola, por isso elas

guardam tantas expectativas em relação à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Creditamos essas expectativas que habitam o imaginário social dessas professoras às representações sociais de família associadas ao modelo nuclear, pois esse foi o formato de família que se tornou dominante ao longo da história.

Entretanto, como afirma Ariès (1981), esse modelo de família como agente socializador da criança só passou a ser constituído a partir do século XVIII, o que rompe com o mito de que a instituição familiar nuclear é algo que sempre existiu na sociedade ocidental.

Embora o reconhecimento da necessidade de aproximação entre essas duas instâncias seja hoje uma unanimidade, é preciso também que a escola atente para o fato de que mudanças profundas ocorreram na constituição das famílias de modo que hoje temos uma variedade de tipologias familiares.

Assim, além de rever suas crenças em relação à família, a escola precisa também superar a noção de participação dos pais, indo para além dos limites do acompanhamento do desempenho escolar dos seus filhos, criando, então, estratégias diferenciadas que envolvam os pais no cotidiano escolar.

A última categoria que emergiu dessa visão negativa da escola, onde os sujeitos atuam, foi o *clima escolar desagradável* também com 22,2%, expressada principalmente pela ausência de um pensamento coletivo na escola, pelas relações interpessoais conflituosas. Ou seja, pela falta de um trabalho de equipe. Em suas falas, as entrevistadas se posicionaram assim:

Nós precisamos também interagir todos mais, todos. Precisamos trabalhar mais unidos, lutando pelos mesmos objetivos para que a gente tenha uma equipe boa. Porque tem sempre aquele disse-me-disse e isso não é bom. (S1).

As relações interpessoais precisam melhorar. Eu acho que a gente trabalha muito isolado. Eu trabalho uma coisa, o outro professor outra. Acho que é preciso integrar mais o grupo. (S22).

Embora com menor expressividade, essa categoria revela que a qualidade do meio interno, que se vive numa organização, influencia bastante o comportamento dos seus membros, contribuindo para o sucesso ou fracasso da criança nas instituições de Educação Infantil.

Tabela 5 Categorias presentes na classificação da escola onde os sujeitos atuam cuja resposta foi em parte.

Categorias	%
Estrutura física inadequada	83,3%
Organização escolar	58,3%
Professores qualificados	50,0%
Clima escolar agradável	25,0%
Parceria escola e família	25,0%
Baixa qualificação docente	16,6%
Ausência da família	16,6%
Boa aprendizagem	16,6%

Fonte: Dados da pesquisa

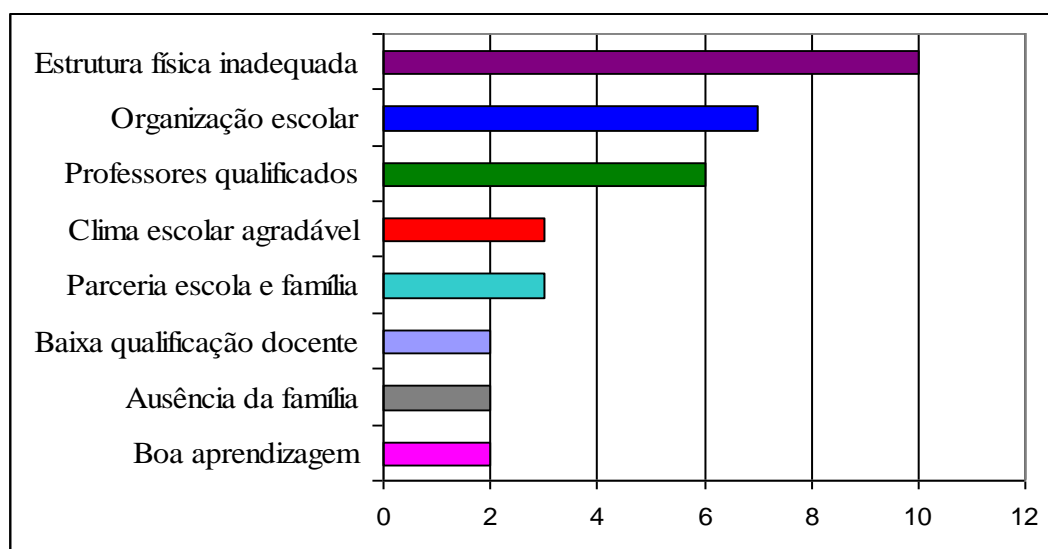


Gráfico 5 Categorias que classificam a escola onde os sujeitos atuam como parcialmente de qualidade.

Alguns sujeitos ao serem perguntados se consideravam a escola onde atuam como uma escola de qualidade, responderam que em parte, apontando para justificar suas respostas um aspecto que julgasse negativo ou positivo, ou ambos. Assim as categorias que se manifestaram foram: *estrutura física inadequada* (83,3%), *organização escolar* (58,3%), *professores qualificados* (50,0%), *clima escolar agradável* (25,0%), *parceria escola e família* (25,0%), *baixa qualificação docente* (16,6%), *ausência da família* (16,6%) e *boa aprendizagem* (16,6%). Vejamos os trechos da entrevista de alguns desses sujeitos:

Bem, em alguns aspectos sim. A questão da gestão, pois nós temos uma gestão bem equilibrada. Também a questão da proposta pedagógica, nós temos uma proposta equilibrada onde visa o crescimento integral da criança. Temos bons professores, que não tem aquela formação específica, como eu coloquei, né? Mas que tem alguns cursos de capacitação. Tem a graduação, a plena em

Pedagogia, mas em alguns momentos a prefeitura nos capacita em algumas áreas como tratar a criança, temos oficinas de como ensinar a esse tipo de criança. (S2).

A escola não tem uma estrutura física adequada e falta capacitação para o corpo docente. (S9).

Nem todos os professores têm curso superior e falta acompanhamento pedagógico para nós. (S10).

Temos uma direção atuante. Um bom acompanhamento pedagógico, pois a pedagoga ela está muito em cima da gente, vendo as coisas. Ela conversa com a gente pra ver onde tá o erro, ela orienta, sempre. Mas como você tá vendo, o nosso espaço físico não dá vazão para ser uma escola de qualidade. Era uma casa que se transformou em escola, onde as salas foram quase todas adaptadas, feitas com divisórias, os banheiros são inapropriados para crianças pequenas e isso os torna dependentes do professor. As salas são muito pequenas, não são arejadas, o barulho é muito grande de uma para a outra. Não tem pátio. (S21).

Em alguns aspectos. Por exemplo, a parte gestora dessa escola é de muita qualidade, a parte administrativa, né? Que inclui também a gestora. A gente tem muito professor capacitado aqui. Temos um ótimo relacionamento com a comunidade. A escola apresenta sempre bons resultados. O ruim nessa é a estrutura física, pois as salas são apertadas e pouco arejadas. (S25).

Mais ou menos. O mais positivo é em termos de direção, pois o que ela pode fazer também ela faz. Por outro lado, a escola na qual eu atuo tem carência de material, de livros, material didático limitado. (S16).

Assim, ... em certos aspectos, né? Porque o professor se dedica bastante, né? Em relação àquela tarefa que ele tem para cumprir. Os alunos têm sempre bons resultados. Agora os recursos didáticos não têm tanto não. Às vezes tiramos do nosso bolso. O espaço físico pra criança brincar não tem. (S14).

Em parte. E o que eu acho que a parte positiva disso é que a nossa escola ela recebeu bons professores, que têm uma preparação boa pra trabalhar com educação infantil, todos os professores formados, todos os professores com especialização, todos os professores estudando ainda, se renovando ainda. Muito voltado para o aprimoramento da formação. (S18).

Em parte. Olha, em termos de comprometimento, em termos de competência, de competência no sentido de trabalhar em prol do desenvolvimento dessas crianças, eu penso que sim. Nosso quadro de profissionais de nossa escola é bom. A SEMEC ela se preocupa com esse lado aí muito. A gente tem que ver esse lado aí porque nos capacita, todo tempo a gente tá fazendo curso. Por isso, eu digo que em termos de, de... competência dos profissionais, nossa escola tem bons profissionais, profissionais de qualidade, profissionais que estão preocupados com o desenvolvimento do aluno. (S30).

Como sugere o conjunto das falas apresentadas nas Tabelas 2, 3, 4 e 5, esses sujeitos, ao classificarem a escola onde atuavam, evidenciaram que as representações sociais que já foram apreendidas na questão 1 foram reafirmadas no julgamento que fizeram sobre as escolas onde atuam.

Na terceira questão da entrevista, perguntávamos aos sujeitos se eles colocariam seus filhos para estudarem numa escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Teresina. Ao indagá-los sobre isso, tivemos a intenção de observar quais as representações que estavam presentes ao fazerem suas escolhas. Após responder afirmativa ou negativamente, o sujeito deveria justificar o porquê de sua resposta. Na Tabela 6, estão apresentados os percentuais de cada resposta e nas Tabelas 7 e 8, as respectivas categorias que surgiram das justificativas.

Questão 3- Você colocaria um filho seu nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Teresina?

Tabela 6 Escolhas dos sujeitos quanto às Escolas de Educação Infantil da rede municipal

Sim		Não	
Frequência	%	Frequência	%
20	66,6	10	33,3

Fonte: Dados da pesquisa

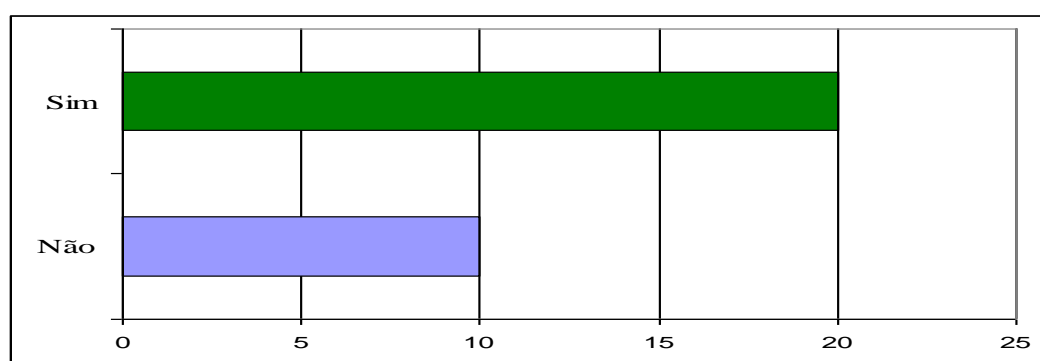


Gráfico 6 Escolhas dos sujeitos

Como se vê na tabela e gráfico acima, a maioria dos sujeitos entrevistados responderam afirmativamente (66,6%), enquanto 33,3% responderam negativamente. Essa expressiva manifestação afirmativa nos faz inferir que, para esses sujeitos, a imagem da escola de Educação Infantil municipal é positiva e por isso as entrevistadas as escolheriam para educarem seus filhos. Com base nas justificativas dadas, nas tabelas 7 e 8 serão apresentadas as categorias que emergiram em cada uma delas.

Tabela 7 Critérios para a escolha de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Teresina

Categorias	%
Corpo docente qualificado e comprometido	60,0%
Bom aprendizado e desenvolvimento	25,0%
Escolas bem estruturadas	25,0%

Fonte: Dados da pesquisa

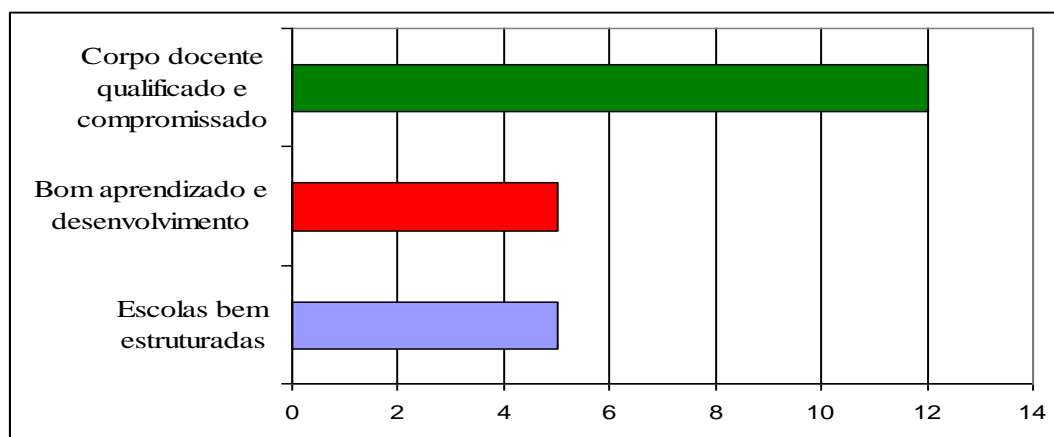


Gráfico 7 Critérios para a escolha dos sujeitos

A categoria mais recorrente na questão em referência foi *corpo docente qualificado e comprometido*, com um percentual de 60,0% entre os entrevistados que responderam afirmativamente. A centralidade ocupada por esta categoria revela, de modo incontestável, que a imagem de uma escola de qualidade está relacionada com a representação social do professor bem preparado, do bom professor, principalmente, que perpassa pela questão da qualificação. Mas, além disso, em seus discursos os sujeitos dão ênfase também à questão do compromisso do docente para com a sua tarefa de educador. Vejamos nas falas de alguns sujeitos, como essa categoria se manifestou:

Sim. E minha referência é a escola onde atuo. Então, por conhecer o trabalho, os profissionais envolvidos, e tudo que eu tenho vivenciado lá e eu como professora também garanto a qualidade do que eu tenho feito lá e eu colocaria um filho meu aos meus cuidados ou aos cuidados de outros colegas. (S2).

Sim. Colocaria. Até porque ultimamente a educação infantil municipal, vou falar local, tem investido muito na educação, vem se preocupando muito com a capacitação dos profissionais, dando cursos. Então isso dá uma credibilidade. Então eu colocaria. (S15).

Colocaria. Hoje eu colocaria, porque eu sei que hoje muitas escolas da educação infantil têm um corpo docente bem preparado. A secretaria tá procurando, tá buscando as pessoas, fazendo concurso, buscando as pessoas realmente qualificadas para atuar na área. (S18).

Hoje sim. Hoje como membro dessa ... desse sistema eu colocaria porque eu vejo o esforço e a capacidade dos meus companheiros, então eu colocaria. (S26).

Nessas palavras, fica reforçada a ideia de que a qualidade dos professores é decorrente dos processos formativos que o habilitam para função de tamanha importância. Neste sentido, os cursos de formação de professores para a Educação Infantil “devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para

tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças” (PNE, 2001, p.44).

A categoria seguinte aponta *bom aprendizado e desenvolvimento* (25,0%) como um critério bastante significativo que levaria esses sujeitos a escolherem uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina. Isso mostra que essas professoras, ao fazerem suas escolhas, se apoiam na crença da escola como instituição promotora do progresso da criança, elegendo a aprendizagem e o desenvolvimento como tarefas fundamentais da escola de Educação Infantil, como aquilo que dá sentido à escola. Daí porque dão tanta ênfase à formação desses profissionais, pois “é certo que a formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2003, p. 83). As falas a seguir mostram de onde emergiram tais categorias:

Eu colocaria sim. Porque apesar de não ser perfeita, porque nada é perfeito, mas eu acho assim que a aprendizagem em si é muito boa, apesar das dificuldades. Pelas escolas que eu vejo, até pelos cursos que a gente faz de capacitação, das oficinas que tão repassando isso pra gente melhorar a educação infantil. Então, por eu ver, eu participar, eu com certeza eu colocaria. (S14).

Sim. Tive dois filhos que passaram por este CMEI e daqui saíram alfabetizados e hoje continuam tendo um bom desempenho. Então eu colocaria porque me inspira confiança no desempenho e em tudo. Pra mim é muito bom. (S17).

Eu colocaria, porque o trabalho que a gente faz não é ruim não. Pode não ser o melhor, mas também não é ruim. Porque a gente faz questão de tá, né, com a criança desenvolvendo ela. [...] Já foi do tempo que se botava uma criança numa creche só pra cuidar, né? Essa questão só do cuidar ela já tá superada. [...] Tem que ter o cuidado, mas não só mais o cuidado, tem que ter o desenvolvimento infantil da criança. Que agora a prefeitura tá...Já tem essa noção, tanto é que a gente aqui não bota o menino pra correr o dia todo, pra brincar o dia todo. Claro que tem aqueles espaços lúdicos que tem que ter mesmo, mas tem também aquele espaço de aprendizagem, de desenvolvimento. Atividades que vão levar a criança a desenvolver, né? As suas habilidades, as suas aptidões. (S21)

Como sugerem as falas dos sujeitos acima, a certeza de que a criança terá progresso é um fator que dá credibilidade a esses sujeitos a fazerem suas escolhas, pois consideram que essas instituições são capazes de promover o desenvolvimento dos seus filhos, bem como de oferecer uma boa aprendizagem. Apesar de esses discursos nos remeterem para a dimensão do educar como preponderante nas representações sociais dessas professoras, se observarmos a fala do último sujeito, veremos que há uma preocupação em conciliar as práticas do educar com as práticas do cuidar, mostrando assim uma visão de educação que procura articular estas duas dimensões e isso é salutar, pois, como afirma Costa (2006), se negligenciarmos a dimensão do cuidar, essa carência e o descuido impostos à

criança comprometem a constituição de um desenvolvimento físico e psíquico e, por conseguinte, afeta também a formação de um indivíduo na sua totalidade.

A última categoria que se manifestou na fala dos sujeitos que responderam que colocariam seus filhos em escolas infantis da rede municipal de ensino foi *escolas bem estruturadas* (25,0%). Os trechos das entrevistas abaixo mostram como se manifestaram:

Sim. Colocaria. Eu colocaria até porque a escola municipal infantil, como eu já trabalho há sete anos, já esteve bem pior. Era muito ruim. Material, nenhum. E a remuneração, a gente não podia nem falar. Mas eu acredito que ao longo dos anos a escola tem melhorado. Tem melhorado bastante. A gente já tem recurso que a gente nem sonhava em ter. Então, eu colocaria. (S4).

Com certeza. Porque a escola municipal ela tá muito bem preparada e baseado na escola onde eu trabalho, tenho plena convicção que eu colocaria e daria certo.(S7).

Com certeza sim. Colocaria porque... Não é a questão que a rede municipal trabalha com metas, mas isso aí influencia muito na qualidade, né? E a prefeitura ela investe muito em educação. As escolas são muito boas mesmo, muito curso de capacitação pros professores. Muito investimento, a gente tem material pedagógico de todo tipo pedagógico, jogos de educação infantil, a gente tem tudo aqui na escola. (S25).

Sim. Porque a gente ver que as escolas municipais, elas estão crescendo, elas são muito elogiadas em termos de qualidade, então eu acho que quando uma criança entra numa escola da rede municipal, ela tem condição de crescer, ela tem uma educação de qualidade e não fica muito diferente da escola particular, não. (S28).

Conforme ilustram essas falas, podemos inferir que esses sujeitos creditam essa escolha ao fato de reconhecerem o investimento e o conjunto de esforços que têm sido feitos com vistas a melhorar a escola pública, dentre os quais podemos destacar em seus discursos a política de formação continuada, a valorização do profissional da educação e a melhor estruturação das escolas. Isso tem resultado num melhor aparelhamento das escolas, dando-lhes melhores condições para oferecer uma boa educação. Assim, esses fatores têm contribuído para a construção de uma imagem positiva da escola pública municipal de Educação Infantil, como fora evidenciado na fala do último sujeito.

A Tabela 8 mostra quais os critérios que alguns sujeitos levaram em conta para responderem negativamente quanto à escolha de uma escola de Educação Infantil da rede municipal para colocarem seus filhos.

Tabela 8 Critérios para a não escolha de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Teresina

Categorias	%
Desconfiança no professor	50,0%
Estrutura física inadequada	40,0%
Aprendizagem deficiente	30,0%

Fonte: Dados da pesquisa

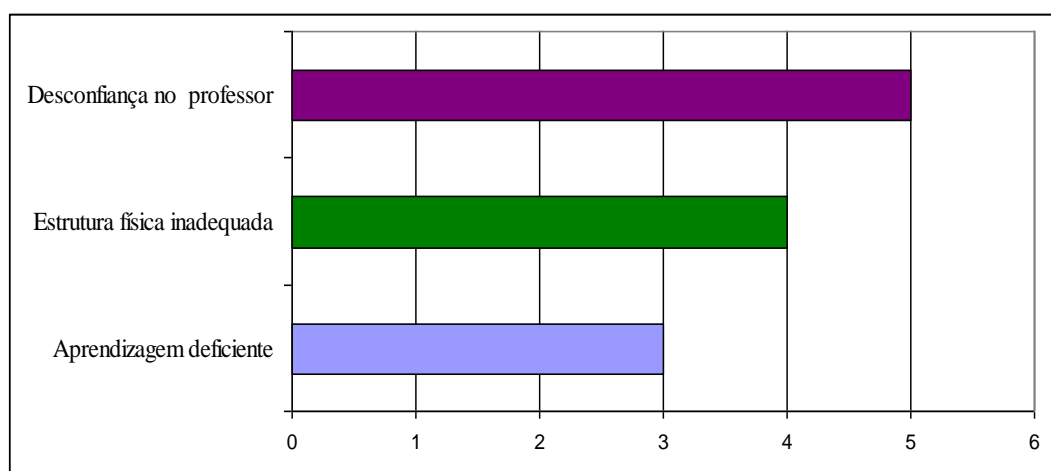


Gráfico 8 Critério para a não escolha dos sujeitos

A categoria com maior expressividade na questão em referência foi **desconfiança no professor** apontada por 50,0% das entrevistadas que responderam negativamente. A recorrência da imagem de boa escola, centrada na figura do professor bem preparado, também aqui se confirma, pois, no sentido inverso, o que leva esses sujeitos a não optarem por uma escola de Educação Infantil para colocarem os seus filhos é a desconfiança na capacidade dos professores, em consequência dos seus processos formativos e no compromisso desses para com a educação da criança pequena. Os trechos das entrevistas abaixo ilustram como eles se manifestaram.

Não colocaria. Precisaria confiar na professora, no ensino, porque eu já estou me capacitando e eu sei como eu trabalho, mas não sei como as outras trabalham. Porque eu já estou na faculdade e a gente vai adquirindo conhecimento e a partir do momento que a gente coloca uma criança na escola, a gente quer que ela tenha um avanço, que a escola faça com que a criança aprenda. (S10).

Não. Porque essa escola teria que preencher alguns requisitos, como por exemplo, professor qualificado, principalmente, né? Pois nem sempre o professor realmente cumpre com suas atividades da sala de aula, se ele é compromissado também. (S19).

Não, pois acho que meus colegas precisariam ter uma outra visão de educação, uma outra perspectiva. Mais qualificação. (S24).

Vê-se pelas falas acima como as representações desses sujeitos estão ancoradas na ideia de que o professor bem qualificado, bem preparado é quem dá credibilidade a uma escola e em torno dele é que são construídas as imagens a respeito da escola. No sentido contrário, o professor mal preparado traz uma conotação negativa para a escola, que constrói uma imagem ruim. Essas ideias vão ao encontro dos estudos apresentados por Marchesi e Martini (2003) sobre as escolas eficazes e ineficazes, nos quais os autores apontam como um dos fatores para tornarem as escolas pouco eficazes o fato de os professores não participarem de um projeto comum.

A categoria *estrutura física inadequada* também recebeu um peso significativo (40,0%) aparecendo como um fator determinante para a não escolha desses sujeitos. Os trechos das entrevistas a seguir mostram como eles se manifestaram.

Não. Porque se você não tem o espaço onde seu filho possa ficar, onde ele possa brincar, onde ele possa estudar, porque o ideal é você ter vários espaços na escola de educação infantil para que ele possa se desenvolver e não simplesmente uma sala de aula. E eu já vi escolas que a sala de aula é menor que essas que eu estou aqui. Então eu não colocaria meu filho. (S23).

Não. Se, como professora, eu quero mais, como mãe, eu quero mais ainda. Então pra eu colocar, eu teria que tá trabalhando numa escola [...] onde ela possa brincar, ter contato com elementos da natureza, brincar bastante, plantar. Nada dessa coisa bem caracterizada como escola do ensino fundamental, que é uma característica muito...Pegaram a educação infantil, depois que ela foi regulamentada como parte do ensino, e colocaram ela como ensino fundamental. É sentar, ler e escrever. escrever, escrever, ler e escrever. Então uma boa estrutura física que favoreça o desenvolvimento pleno do meu filho. (S24).

Pelo dito nas falas desses sujeitos, podemos inferir que o espaço físico da instituição de Educação Infantil deve refletir uma concepção de educação e cuidado que respeitem as necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo, pois como preconizam os indicadores de qualidade para este nível de ensino, à medida que os espaços internos são limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, “revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham”. De igual modo, quando os espaços externos são bem cuidados, com jardins e áreas para brincadeiras e jogos, “indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.” (MEC, 2009, p. 48).

A última categoria manifestada na fala desses sujeitos foi *aprendizagem deficiente* (30,0%). Essa manifestação revela a descrença desses sujeitos na possibilidade de a escola contemplar em suas práticas os aspectos cognitivos da criança, ou seja, de a escola cumprir com uma de suas finalidades primeiras, que a aprendizagem da criança. Nas falas a seguir, veremos como eles se expressaram.

Não. Até porque eu já vivenciei essas duas realidades, mas pude constatar que na escola pública eu acho assim que a criança ela não aprende com tanta facilidade como o da escola particular. O aprendizado é lento. Então, eu não colocaria. (S3).

Não. Porque eu conheço bem a realidade de uma sala de escola pública. A superlotação. São muitas crianças para um só professor e isso desfavorece o aprendizado da criança, né? Por que quanto menos alunos, vamos supor a quantidade mínima de 15 alunos na sala, as crianças, com certeza, vão ter um maior rendimento. Mas eu percebo, eu vejo essa realidade de que a superlotação da sala de aula compromete e muito o aprendizado, então eu não colocaria. (S12).

Vê-se pelas falas dos sujeitos acima a concentração no ensino e na aprendizagem como razão maior para fazerem suas escolhas, confirmando a representação de escola de qualidade como sendo aquela cujo objetivo maior deve ser a aprendizagem, ancorada, portanto, na ideia de que a boa escola é aquela onde o aluno aprende.

Na quarta questão da entrevista, pedíamos aos sujeitos que apontassem um aspecto bom que julgassem existente em outras escolas públicas de Educação Infantil, no entanto inexistente na escola onde eles atuavam. Das respostas obtidas, chegamos ao que está expresso na Tabela 9, conforme abaixo.

Questão 4 – Cite um aspecto bom que você julga existente numa escola pública de Educação Infantil, mas inexistente na escola onde você atua?

Tabela 9 Aspecto bom existente em outras escolas de Educação Infantil, mas inexistente na escola onde os sujeitos atuam.

Categorias	%
Estrutura física adequada	46,6%
Organização escolar	36,6%
Recursos didáticos	16,6%

Fonte: Dados da pesquisa

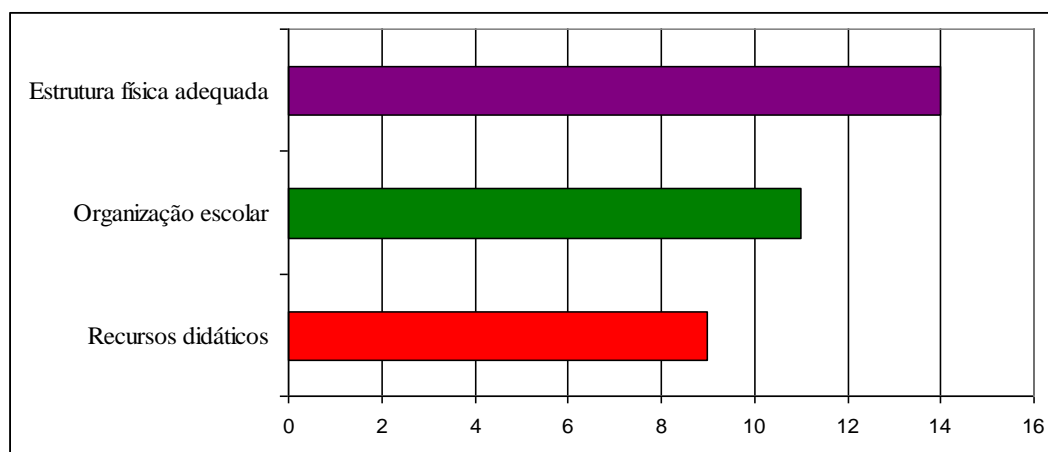


Gráfico 9 Aspecto bom existente em outras escolas de Educação Infantil, mas não na escola onde os sujeitos atuam.

A categoria que apareceu com maior expressividade na questão em referência foi *estrutura física adequada*, manifestada por 46,6% dos sujeitos entrevistados. Essa manifestação foi muito maior nos sujeitos que atuavam em escolas recém-municipalizadas que mantêm, portanto, a estrutura antiga dos seus espaços. Já nos sujeitos que atuam em escolas construídas seguindo outro padrão arquitetônico, essa manifestação foi menos expressiva. Mas, em ambos os casos, podemos concluir que esses sujeitos ao comparar a escola onde atuam com outras escolas, procurando extrair algo de bom existente naquela, mas inexistente nesta, veem no espaço físico, mais uma vez, um forte indicador de qualidade para a escola, ou seja, como algo que pode torná-la uma boa escola. As falas a seguir mostram como esses sujeitos se manifestaram.

A questão do espaço físico. Eu acredito que é isso muito importante, pois a criança nessa faixa etária precisa de muito espaço para brincar, correr, como eu já falei. E até nos momentos de brincadeiras, do compartilhar brinquedos ela vai aprendendo a lidar com conflitos, né? A esperar sua vez ou não esperar. Então, é um espaço importante que eu acho que deveria ter na escola. Deveria ter um apreço maior. Os governantes deveriam já criar as escolas com esses espaços, e bem equipados, viu? Porque condições se tem pra isso. Brinquedos bem elaborados, que explorasse bem os movimentos e a motricidade da criança. (S2).

Eu tenho andado em algumas escolas por conta da pesquisa da faculdade pro TCC e vejo que é o espaço físico. Tenho visto ambientes bem decorados, brinquedoteca, tem parquinho e aqui não... Porque, a estrutura física faz a diferença. Porque assim, não tem uma coisa que alegre, que não dê aquela... porque a partir do momento que a criança entra, ela tem que ter aquela coisa, aquela alegria de ficar naquele ambiente, vontade de chegar e ficar. (S10).

A questão do espaço físico adequado, banheiros com aparelhos infantis adequados para a criança, o parque, uma área de lazer que as crianças não têm [...], as salas de aula, não tem condições porque são muito barulhentas. Elas não foram construídas, mas transformadas, adaptadas e não têm condições para acomodar. O som acaba extrapolando as paredes. (S18).

O que eu não consigo ver na nossa escola é aquele espaço físico amplo. Uma biblioteca, brinquedos, aqueles brinquedos não de manuseio, mas aqueles brinquedos que se usam coletivamente, como os parquinhos, laboratório infantil, eu digo... como se fosse uma ludoteca, uma vez que a clientela são crianças de 3 a 5 anos. (S29).

A partir do exposto pelos sujeitos acima, podemos inferir que há uma grande preocupação por parte das professoras entrevistadas com a estrutura física das escolas, com o aspecto estético e plástico da arquitetura escolar e também com a disponibilidade de recursos materiais como brinquedos coletivos. Isso demonstra que essas professoras através da objetivação construíram suas representações sociais sobre a qualidade na Educação Infantil a partir de suas imagens da infância, que estão associadas à ideia do brincar, do correr, do pular, enfim, do movimentar-se livremente. Assim, demonstram em seus discursos a necessidade de práticas que potencializem essas vivências da infância, do ser criança.

A importância dada às questões arquitetônicas das instituições escolares tem se manifestado nas vozes de diversos pensadores ilustres. Anísio Teixeira, por exemplo, foi, segundo Sales (2000, p. 59), um dos grandes incentivadores do modernismo arquitetônico brasileiro, pois ele “refutava a ideia simplista de que a educação é uma questão de leitura e escrita, que se ensina onde e como for possível, ou seja, em qualquer lugar. [...] De nada adiantaria novos métodos administrativos e pedagógicos se não houvesse uma rede física para sustentá-los.”, demonstrando assim que, para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança efetivamente ocorram, é preciso dotar as instituições escolares de condições físicas e estruturais que possam atender a isso, rompendo assim com a cultura de improvisação e do fazer de qualquer jeito

A segunda categoria manifestada nas falas dos sujeitos foi *organização escolar* com 36,6%, revelando que esse é um componente que faz a diferença nas instituições escolares, pois a escola dos novos tempos deve se guiar por um modelo organizacional que se ajuste às exigências das demandas atuais, convertendo-se em um espaço de síntese.

Com base no conceito de organização que tomamos como referência para nossas análises, podemos dizer que sua principal função é fazer a “previsão e racionalização do uso de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros, informacionais, que são os meios de trabalho pelos quais se asseguram efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2004, p. 205).

Nas falas a seguir, veremos como esses sujeitos se manifestaram a esse respeito.

A falta de uma pedagoga para orientar nosso trabalho e de profissionais de outras áreas como psicopedagogo, por exemplo. Porque nós sabemos que nas escolas a gente recebe crianças de vários tipos. Crianças com problemas, crianças às vezes especiais, especiais mesmo e o professor sem ter uma orientação, às vezes, fica perdido na sala. Porque além de ele não ter capacitação, além de ele não ter esses profissionais pra ajudar no seu trabalho, às vezes, ele nem conhece a síndrome que a criança tem e não sabe como trabalhar. Então, o trabalho fica quebrado. (S4).

Eu sinto muita necessidade de uma pedagoga, né? Porque o corpo docente com um bom pedagogo ali orientando, eu acho que é dez, né? E a nossa escola não tem. (S9)

Sinto falta de rotinas mais organizadas como o recreio, por exemplo. Em muitas escolas, ele é orientado, monitorado, com diversas atividades comandadas pelos próprios professores. Já aqui não, a criança não fica largada. Só faz correr pra lá e pra cá. Outra questão que eu vejo é a relação professor, diretor, pedagogo. Conheço escolas onde há mais flexibilidade, se entende mais o lado do professor. Percebo muita rigidez nesse aspecto aqui na escola. Não se aceita que você chegue atrasada, se adoecer tem que vir trabalhar doente, porque isso não ocorre rotineiramente. (S20).

Eu vejo escolas com uma direção e uma coordenação bem atuantes, seguras do que fazem. Então, eu acho que é isso, a coordenação com segurança. É muito bom pra o professor ter um gestor e um coordenador que sabe o que faz, que tem a segurança no que faz. Porque se ele sabe o que faz, ele vai trazer coisas boas pra você. Eu acho que essa segurança da gestão e da coordenação é muito importante numa escola. E em decorrência disso vem uma outra coisa que eu acho que...eu acho importante que é a unidade. Não é a união, é a unidade, né? Porque se a gente tem essa direção e essa coordenação com o conhecimento claro, com o objetivo claro, ela consegue dar unidade na escola. Então, os professores vão trabalhar com uma mesma metodologia, voltados pra o mesmo objetivo. Então, eu acho que isso é importante e sinto falta. (S24).

No seu conjunto, as falas dessas professoras nos levam a inferir que, ao relacionarem a qualidade na Educação Infantil aos processos organizacionais da escola, elas partem do princípio de que uma boa escola se faz a partir da combinação de um conjunto de fatores como, por exemplo, o estabelecimento de normas, a organização de rotinas, a delegação de responsabilidades, o assessoramento pedagógico do professor e direção atuante, dentre outros.

Nesse processo, a gestão da escola exerce papel fundamental o que nos faz inferir também que nas representações sociais dessas professoras a qualidade depende, sobretudo, da direção da escola, ou seja, o/a diretor/a é a figura central e em torno dela giram as possibilidades de sucesso (ou não) da escola. Essa centralidade encontra apoio tanto nos discursos do universo consensual como também nos do universo reificado, e através da difusão se faz circular entre os mais variados públicos e segmentos sociais.

A última categoria que emergiu das respostas dessas professoras foi *recursos materiais* com 16,65%, trazendo à tona a enorme necessidade que esse nível de ensino tem de trabalhar com uma variedade de materiais didático-pedagógicos que tornem as situações mais concretas e chamem a atenção da criança. Os depoimentos a seguir apresentam as justificativas dos sujeitos para essa questão.

Eu vejo, assim, na parte dos materiais didáticos. Em primeiro lugar, eu acho assim muito vago os livros que a educação infantil, na área pública, na educação pública usa, né? Porque geralmente são mais assim parte de recorte e colagem, mesmo que seja no primeiro e segundo período. Sinto muita falta, falta mesmo de jogos e brinquedos educativos. (S3)

Infelizmente, não temos acesso a uma variedade de brinquedos, de jogos porque não recebemos ainda uma verba, recursos financeiros. Ainda usamos somente o que é repassado pela SEMEC. Muitas vezes pra gente adquirir alguma coisa pra escola, nós precisamos correr muito atrás, fazendo rifas, bingos ou tirando do próprio bolso, né? Nossos recursos didáticos são muito limitados. (S8).

Eu vejo escolas melhor aparelhadas de recursos audiovisuais que são muito importantes numa escola infantil. Sinto falta de televisão, de dvd, porque pra gente poder trabalhar as atividades lúdicas com a criança, a música, às vezes a gente quer ver um filme, que a gente quer trazer pra criança, pra poder mostrar e daí voltar para os conteúdos, e a gente não tem. Então faltam esses recursos audiovisuais ou quando tem é insuficiente para a demanda da escola. (S12).

De acordo com Zabalza (1998), “uma sala de educação infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”, por isso deve conter materiais de todos os tipos e condições sejam eles industrializados ou produzidos, de todas as formas e tamanhos. Assim, uma das tarefas fundamentais da Educação Infantil é proporcionar às crianças um ambiente estimulante e que possa ampliar suas vivências de descobrimento e de consolidação de experiências.

Essa atenção dada à necessidade de recursos variados reafirma as representações de escola de qualidade como aquela que reconhece a infância também como um tempo do brincar, da alegria, do movimento, portanto, a escola como um espaço lúdico.

Na quinta questão da entrevista, solicitávamos aos sujeitos que citassem um componente que julgassem não dever faltar numa boa escola de Educação Infantil. As respostas obtidas a esse respeito estão apresentadas na Tabela 10, logo abaixo.

Questão 5 – Cite um componente que você julga que não deve faltar numa boa escola de Educação Infantil.

Tabela 10 Componente que não deve faltar numa boa escola de Educação Infantil

Categories	%
Equipe qualificada e comprometida	57,0%
Estrutura física adequada	30,0%
Organização escolar	13,0%

Fonte: Dados da pesquisa

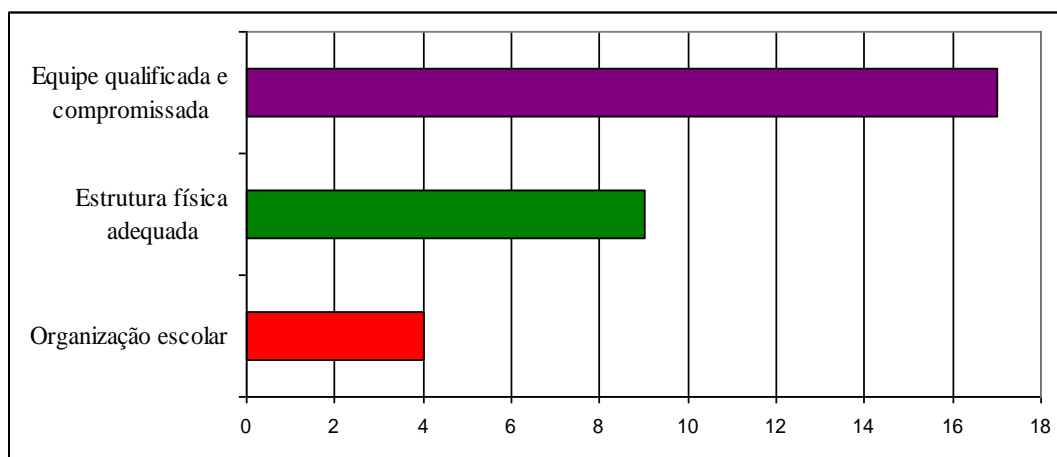


Gráfico 10 Componente que não deve faltar numa boa escola de Educação Infantil

Como nos mostram a tabela e o gráfico acima, a categoria com maior expressividade foi *equipe qualificada e comprometida* com 57,0%, demonstrando mais uma vez que, nas representações desses professores é indissociável a ideia de uma escola de qualidade da figura do professor bem preparado, de uma boa equipe, reafirmando assim que a qualificação, aliada também ao compromisso são componentes imprescindíveis para uma escola de qualidade. Os trechos das entrevistas abaixo evidenciam a importância dada pelos sujeitos a essa categoria.

Uma boa escola deve ter, antes de tudo, bons funcionários, professores capacitados, que aqui nessa região a maioria das creches ainda não tem. (S5).

Em primeiro lugar, o corpo docente, né? Então ele tem que tá no mínimo cursando nível superior. E também se reciclando, capacitando, de certa forma, pra tá naquela área, acho que esse é um primeiro ponto. (S9).

Pra mim, o fundamental é que ela deve ter professores qualificados e comprometidos com o ensino infantil, porque o ensino infantil é a base. (S15).

Acho que professores qualificados porque não dá pra trabalhar com professores que não entendem do processo. Tem que tá sempre estudando, tem que tá sempre se qualificando. Eu acho que esse é um dos fatores mais importantes da vida da criança. Então se ela não for bem trabalhada, ela vai sentir muita dificuldade depois. (22).

Primeiro esse professor comprometido, capacitado e com uma boa estrutura emocional para trabalhar com essas crianças, porque trabalhar com crianças você sabe que é o início de tudo para essa criança se tornar um adulto saudável. Então, primeiro é o profissional bem capacitado, qualificado, é o essencial. (S26).

As falas desses sujeitos reafirmam o grande valor que é atribuído ao professor bem preparado que, por sua vez, é resultado de todo um processo formativo que, na verdade, não cessa nunca. Assim a formação continuada se faz necessária, não só porque o saber e

fazer humanos, pela sua própria natureza, são práticas que se transformam constantemente, mas também porque, apesar dos problemas inerentes à profissão, “os professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos e, portanto a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais” (LIBÂNEO, 2004, p.77).

A segunda categoria a ser manifestada pelos sujeitos foi *estrutura física adequada* com 30,0%. Esta tem sido uma categoria muito recorrente, evidenciando assim a importância da estrutura física na construção das representações da escola de Educação Infantil de qualidade. Os trechos das entrevistas abaixo servem para ilustrar como os sujeitos se manifestaram.

Uma boa estrutura física. Salas adequadas para crianças, ambiente climatizado, biblioteca, brinquedoteca, sala específica para leitura, sala de jogos e etc. (S5).

A estrutura física adequada, com certeza, porque pra poder trabalhar com essa clientela não pode ser em qualquer espaço. (S20).

Toda escola da infância ela precisa de espaço pra essas crianças, para que elas possam se movimentar e se desenvolver plenamente (S23)

Primeiro lugar uma boa escola tem que ter o espaço físico essencial para a criança, né? Tem que ter salas muito amplas, salas bem decoradas. Tem que ter biblioteca, tem que ter espaço também para as crianças brincarem. Enfim, uma boa estrutura física. (S25).

Além de confirmar o que já foi dito até aqui sobre a estrutura física, estas falas servem também para chamar a atenção para as práticas de improvisação ainda tão comuns quando se trata dos espaços que irão receber a criança pequena para educá-la e cuidá-la, pois o espaço é, na verdade, “o pano de fundo, a moldura e à medida que ele é qualificado ele adquire a condição de ambiente” (FARIA, 2005, p 70).

A última categoria manifestada pelos sujeitos foi *organização escolar* com 13,0%, demonstrando assim que uma boa escola passa também pelos seus processos organizacionais, tendo a figura da gestão/direção como desencadeadora desse processo. A influência que esse componente exerce na qualidade da escola depende, segundo Libâneo (2004, p. 101), d’“a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”. Os trechos das entrevistas abaixo servem para ilustrar como os entrevistados se manifestaram.

Acho muito importante a organização. Organização, em todos os aspectos. Tem que ter uma organização, pois se não tem isso já passa uma imagem ruim. (S1).

Profissionais que complementem o trabalho desse professor, que são esses profissionais que eu já citei (pedagogo, psicólogo) e outro profissional que seria uma maravilha que os CMEIs tivessem, era professores de recreação. Porque o professor tem que fazer tudo. O professor, além de ficar o tempo todo em sala de aula, sem um tempo pra sair da sala de aula, sem ter um horário pedagógico, ele ainda tem que ser professor de recreação. Ele ainda tem que ficar o tempo inteiro na hora do recreio brincando com os seus alunos e isso se torna muito cansativo. (S4).

Vale salientar que fatores que podem contribuir para a organização da escola acabam por esbarrar na morosidade com que os assuntos educacionais são conduzidos e na dependência de instâncias maiores para se operacionalizarem ou ainda nas próprias mudanças que afetam os sistemas educacionais. Isso tudo incide de modo especial na figura do diretor “que tem de encontrar um difícil ponto de equilíbrio entre as pressões externas e os problemas colocados por sua própria comunidade educativa.” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 119). Nesta direção, muito mais que um simples gestor, a escola precisa de liderança.

Na sexta questão da entrevista, solicitávamos aos sujeitos que apontassem a(s) principal (ais) característica(s) de uma escola de Educação Infantil ruim. Das respostas que foram dadas, chegamos aos resultados apresentados na tabela e gráfico a seguir.

Questão 6 – Para você, o que caracteriza uma escola de Educação Infantil ruim?

Tabela 11 Fatores que caracterizam uma escola ruim.

Categorias	%
Equipe desqualificada e descompromissada	63,3%
Desorganização escolar	46,9%
Estrutura física inadequada	29,7%
Baixa aprendizagem	23,3%
Família e escola distantes	23,3%

Fonte: Dados da pesquisa

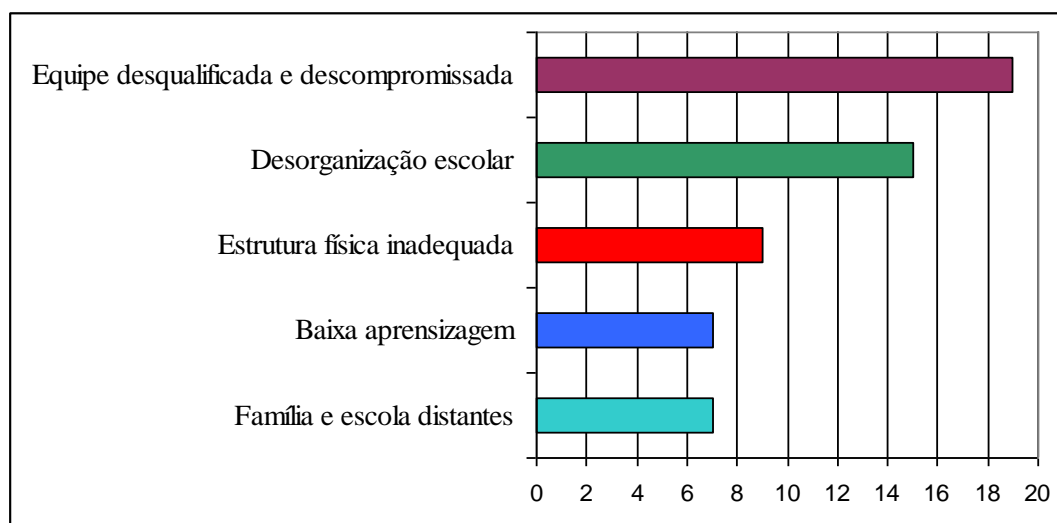


Gráfico 11 Fatores que caracterizam uma escola ruim

Como podemos ver pela tabela e gráfico acima, a categoria *equipe desqualificada e descompromissada* é a que aparece com maior expressividade com um percentual de 63,3%. Nessa questão, podemos observar a repetição dos mesmos indicadores apontados na primeira questão, só não seguindo a mesma ordem. Pelo próprio sentido da pergunta, aqui, ela se manifesta no sentido inverso da primeira. Nos trechos das entrevistas abaixo, estão as falas de alguns entrevistados que expressam essa categoria.

O professor que falta, que chega atrasado, essas coisas aí, é o primeiro sinal. Pra mim, é o fim. Mostra um total descompromisso com a educação dessas crianças. (S1).

Considero a questão dos profissionais. Porque o público é criança, vamos botar qualquer profissional? Às vezes, essa pessoa tem jeito, mas não tem a formação, né? Então tem isso aí também, a questão da profissionalização e a capacitação desse pessoal, pois se não são pessoas capacitadas pra aquilo, então não educam. (S2).

Os profissionais não têm compromisso. Porque se formos analisar, onde não se tem comprometimento, a tendência é regredir. Então, eu poderia caracterizar uma escola de educação infantil de qualidade ruim com essa palavra: comprometimento. (S12).

Uma escola que não tem professores preparados, né? Para trabalhar com a criança, quer dizer com a formação voltada pra isso, professor que não tem a formação pra isso. (S18).

Eu acho que a falta de responsabilidade das pessoas que fazem parte dessa escola, o grupo que desenvolvem suas atividades nessa escola. Quando eu falo em grupo eu falo do grupo, eu falo do todo, desde a gestão a todo mundo. Porque eu acho que quando você não tem a responsabilidade, você não sabe qual é o seu papel, porque de uma certa forma cada um desenvolve o seu papel dentro de uma escola e pra que uma escola ela desenvolva bem, seja de qualidade é preciso que todos tenham conhecimento do seu papel e desenvolva bem o seu papel na medida do possível, que ele possa desenvolver. (S23).

Uma escola ruim é aquela em que os professores não têm compromisso, os professores não têm comprometimento, nem com o ensino, assim... nem com as tarefas, porque tem muitos professores que não têm cuidado, são relaxados, fazem a tarefinha muito feia, entendeu? (S25).

Pelo exposto nas falas desses sujeitos, as representações sobre uma escola ruim, em oposição a uma escola de qualidade, concentram-se também na figura do professor, nesse caso, na figura do mau professor. Aquele que exerce a docência sem o mínimo de implicações e com a menor responsabilidade possível. Falta-lhes, portanto, o profissionalismo que nas palavras de Libâneo (2004, p. 75) “refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”.

A categoria *desorganização escolar* se manifestou com um percentual de 46,9%, revelando assim o peso significativo que esse indicador tem nas representações de uma escola ruim. A sequência de entrevistas abaixo mostra como esses sujeitos manifestaram essa categoria.

Uma má administração, porque uma escola ela não depende só dos professores e os alunos. Tem que também ter uma pessoa lá dentro. Fora nós professores tem que ter aquela outra pessoa pra ajeitar. E se ela não tiver capacidade e uma qualidade especificada pra tá ali direcionando, a escola não vai ter uma estrutura boa pra gente trabalhar não. (S6).

Para mim, o que caracteriza uma escola ruim é diretor ausente, que não comparece, você raramente encontra ele na escola e onde reina a desorganização. (S10).

A alta rotatividade de professores. Isso demonstra que alguma coisa não vai bem naquela escola. (S17).

Uma escola é ruim quando ela tem uma direção ausente e não comprometida. (S19).

Pra mim, o principal é a falta de condições de trabalho, das coisas mais simples que seria de obrigação da escola oferecer, como materiais didáticos. É preciso você tá sempre tirando do seu bolso. Aí chega uma hora que não dá mais. (S20)

Eu acho que a falta de um diretor e um pedagogo, assim bem atuantes porque eles são as cabeças de tudo, tem que tá à frente do processo (S22).

Vê-se, pelo exposto acima, que o gestor escolar e o pedagogo são figuras cujas presenças se fazem necessárias para que a instituição escolar não perca o seu rumo, pois sobre eles pesam a responsabilidade de mobilizar os meios e os procedimentos para que a escola possa atingir seus objetivos.

A categoria *estrutura física inadequada* teve um percentual de 29,7% e aqui se manifesta como um componente para o qual se deve ter um olhar bem ampliado sobre o seu significado, pois a estrutura física na educação infantil deve promover aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem. Neste sentido, na medida em que a escola não oferece

essas possibilidades, ela inibe o desenvolvimento integral da criança. As falas dos entrevistados abaixo expressam essa manifestação.

Que não tenha também uma boa infraestrutura. Porque às vezes as pessoas querem fazer uma escola aí coloca em espaço qualquer, improvisado, salas escuras e pequenas, as crianças ficam sufocadas, sem espaço para recreação. (S2).

Não ter uma estrutura física boa, porque não dá pra pensar uma escola para a criança pequena sem espaços amplos, onde a gente possa desenvolver atividades de socialização, de movimento. Onde ela possa correr sem se esbarrar no coleguinha ou em obstáculos. (S14).

É uma escola que não tem uma estrutura física pronta pra atender às necessidades dessa criança, sem atrativos como salas bem decoradas, ambiente alegre. (S18)

A estrutura física comprometida pela falta de espaços amplos, falta de biblioteca que vem implicar na necessidade de acervo para pesquisa e leitura, falta de espaços para as crianças brincarem à vontade. (S29).

Pelo exposto, podemos inferir o quanto os aspectos estético-compositivos são importantes na construção da imagem e da aparência da escola, que se traduzem em sensações diferenciadas, podendo assim garantir o prazer ou a repulsa de estar nesse ambiente. De acordo com MEC (2006), se a criança é o sujeito do processo educativo e também o principal usuário do ambiente educacional, é preciso, pois, que identifiquemos os parâmetros essenciais de espaços físicos que lhes ofereçam condições compatíveis com os requisitos legais e que agreguem os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e da proposta pedagógica. Nesta direção, “a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil”.

A *baixa aprendizagem* foi outra categoria manifestada, com um percentual de 23,3% evidenciando que uma escola onde a criança não aprende tende a ser classificada como ruim, pois deixa de cumprir com uma de suas funções primeiras que é a aprendizagem. Nos trechos das entrevistas, a seguir, estão registradas as manifestações dos entrevistados a esse respeito.

O nível de aprendizagem baixo, porque o que eleva o conceito da escola diante da comunidade é se os alunos que entram na escola aprendem mesmo. Então se ela na consegue fazer isso, que motivos, eu tenho pra achar que ela é boa? (S1).

A falta de aprendizagem. A criança não aprende. Certo que existem vários fatores que levam a isso, mas não justifica uma criança passar um certo período na creche e ela não acrescentar nada a essa criança. Só a socialização? É como se ela entrasse e saísse do mesmo jeito. É como se ela fosse pra escola só pra passar o tempo. (S3).

A falta de preocupação com o aprendizado da criança. Que trabalha de forma defasada, tradicional. Porque hoje o aluno de educação infantil pede um outro tipo de educação, uma educação mais lúdica, mais significativa. Uma escola que ainda tá presa ao assistencialismo como eram vistas as creches de antigamente. (S30).

Embora essa categoria apareça numa ordem de classificação abaixo de outras manifestadas, ela traduz e reforça o sentido que é dado à escola nas representações dos entrevistados, que é o de fazer com que a criança aprenda, pois o processo de ensino-aprendizagem constitui o cerne da instituição escolar. Entretanto, como salienta Angotti (2006), isso precisa ser feito de um modo em que a criança seja inserida no mundo do conhecimento e de ser alfabetizada na leitura do mundo, mas sem perder de vista aquilo que é próprio da natureza infantil como, a magia, a fantasia. O encantamento do ser criança, propiciando-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo.

A última categoria que emergiu dessa questão foi *família e escola distantes*, também com um percentual de 23,3%, reafirmando a importância que essas duas instituições têm como espaços privilegiados nos quais a vida infantil, cotidianamente, acontece. Suas tarefas, embora distintas, são também complementares, por isso a relação entre elas são indispensáveis, mas também são desafiadoras. As falas a seguir mostram como esses sujeitos se manifestaram.

A escola não envolver os pais dentro da escola, aí ela se torna muito ruim, porque ela querer trabalhar sozinha, sem a comunidade aí ela não consegue, porque com a educação infantil, nós precisamos mais do que nunca do reforço da família. (S14).

É... assim... as escolas que não promovem parcerias com a comunidade, com os pais; acham que podem andar sozinhas. (S25).

O não envolvimento da comunidade por inteiro, dos pais, porque só assim você vai ter uma boa qualidade do ensino. Porque quando você envolve os pais, a comunidade na própria escola, eles começam a valorizar porque tão vendo o teu trabalho. Então, eles valorizam o teu trabalho, valorizam a escola e assim é uma propaganda boca a boca. Mas se a escola não faz essa aproximação isso gera o efeito contrário. (S27).

Como afirma Sambrano (2006), por mais que a família e a escola apresentem obrigações diferentes, elas têm um objetivo comum – o desenvolvimento infantil. Assim a relação entre elas precisa ser vista como complementar e não como forças distintas e separadas. Ainda segundo essa autora, quando a família é incluída no trabalho escolar, ela passa a valorizar e a confiar mais no trabalho do professor, enquanto as crianças melhoram em comportamento e rendimento e passam a interagir mais com os pais. São esses vínculos

relacionais que levam, portanto, as famílias a constituírem uma relação de pertencimento tão necessária para uma educação de qualidade.

Na sétima e última questão da entrevista, perguntávamos aos sujeitos se eles se tornassem donos de uma escola de Educação Infantil, como seria ela? As respostas que foram dadas a essa questão nos levaram a construir a tabela e gráficos abaixo.

Questão 7 – Se você se tornasse dono(a) de uma escola de Educação Infantil, como seria sua escola

Tabela 12 O que haveria na escola de Educação Infantil dos entrevistados

Categorias	%
Equipe qualificada e comprometida	79,9%
Estrutura física adequada	66,6%
Organização escolar	56,6%
Clima escolar saudável	36,6%
Parceria família e escola	36,6%
Bom aprendizado e desenvolvimento	13,3%

Fonte: Dados da pesquisa

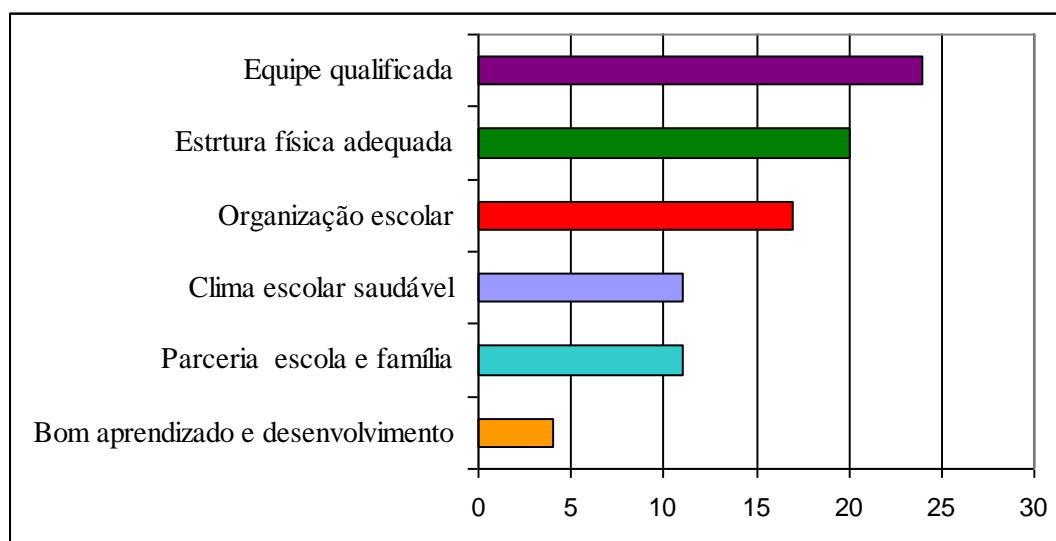


Gráfico 12 O que haveria na Escola de Educação Infantil dos entrevistados.

Como exposto acima, a categoria com maior representatividade nessa questão foi *equipe qualificada e comprometida*, com 79,9%. Credita-se esse expressivo valor ao que já se confirmou em outras passagens: as representações de escola de qualidade estão associadas

à figura do professor bem preparado, do bom professor e também da equipe como um todo. Isso perpassa pela questão da qualificação desses profissionais e do compromisso com o qual desempenham suas tarefas. As falas a seguir retratam como essa categoria foi manifestada pelos sujeitos.

Profissionais capacitados, bem pagos (só iria colocar uma escola se tivesse condições de pagar), né? Profissionais bem treinados, administrativos, secretários, agente de portaria. Todos eles, pessoas realmente que tivessem condições e compromisso para atuar nessa área. (S2).

Teria primeiramente bons professores, pois eu exigiria um bom nível de formação dos professores. Porque a questão da formação é de muita importância pra que haja uma qualidade, para que a escola ofereça bons resultados. (S9).

Primeiro, remunerava bem os professores pra ele ter força de vontade, é...motivação, cursos de capacitação para os professores, tanto para eles como para os demais funcionários da escola.. (S14).

Com certeza eu procuraria contratar bons professores, que teriam que estar sempre se capacitando na escola, pois é preciso estar sempre se renovando. (S20).

Eu iria investir bastante na qualificação dos meus professores, porque não adianta só você ter toda uma estrutura e não ter professores qualificados, professores que adotem boas práticas. Então estaria sempre proporcionando cursos nessa área. (S22).

Meus professores, eu procuraria tipo a prefeitura, professores qualificados, especializados, né? Pra eles estarem sempre se renovando, sempre tendo novidades. Então hoje em dia não tem mais aquele professor que fica... Que parou no tempo. Nós não podemos ficar parados. (S27).

Conforme sugerem as falas acima, não há como desvincular a noção de qualidade da educação do papel que o bom professor exerce no interior das instituições escolares. Assim, não se concebe pensar a boa escola, separada dessa ideia. Por isso, essa categoria tem se manifestado com tanta frequência.

Chama-nos atenção o fato de em uma das falas a professora se referir à questão de valorizar seus professores pagando-lhes bons salários. A esse respeito, Marchesi e Martin (2003, p. 106) postulam que “não há dúvida de que um salário inicial digno e satisfatório é importante para garantir que os melhores professores não rejeitem o ensino por essa razão ou o abandonem em seguida pela existência de outras opções de trabalho mais atrativas e melhor remuneradas”. Entretanto, se fizermos um contraponto entre essa categoria nessa questão e as demais nas quais ela aparece, podemos perceber que a referência à questão salarial pouco apareceu nas falas das professoras em outras passagens.

A não referência à questão salarial nos discursos dessas professoras nos leva a inferir que ela está relacionada à ausência de identidade profissional das mesmas, pois ao longo da história foi sendo reforçada a imagem da profissional que atua no magistério infantil

como sendo a da mulher, ser guiado, segundo o senso comum, pela emoção e naturalmente tida como alguém que cuida e educa, além de guardar instintos maternais. Segundo Lima (2008, p. 64), junto à dimensão do cuidado como uma prática historicamente voltada para o feminino foram criados tabus pelo imaginário social “que atribuem à mulher habilidades que demonstram uma afetuosidade acentuada, vinculada à imagem feminina diretamente associada aos cuidados maternos e a lado carinhoso no ato de cuidar”.

Essa visão secundarizou a formação profissional, prevalecendo uma outra na qual bastava uma profissional que gostasse do trabalho que realizava. Vale ressaltar, contudo, que não é que se negue a importância desses atributos femininos, mas reconhecer que se trata de uma profissional e como tal precisa ser reconhecida pela sua formação específica.

Essas representações sociais da figura feminina se naturalizaram de tal forma que levou à indissociabilidade no magistério infantil entre a figura de professora e a de mãe. Aqui essas representações assumem uma dupla função: a identitária na medida em que define a identidade social e pessoal compatível com os sistemas de normas e de valores sociais historicamente determinados e as de orientação as quais guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. (SÁ, 1996, p. 44).

A *estrutura física adequada* foi outra categoria bastante manifestada nas falas dos sujeitos, atingindo um percentual de 66,6%. Credita-se essa expressividade ao fato de as representações desses sujeitos se ancorarem na imagem de escola infantil como local onde habita a infância que está muito ligada à ideia de movimento, de ludicidade. Sendo assim, a escola precisa proporcionar uma estrutura que responda a esta necessidade. Os registros a seguir mostram como esses sujeitos se expressaram a esse respeito

Uma escola com espaço grande, amplo, com tudo que é necessário numa escola (sonha!), com área de lazer, piscina, com quadra de esporte, com tudo que é... Eu colocaria tudo que é necessário, né, para se ter uma boa aprendizagem. (S1).

Teria uma boa estrutura, um bom espaço onde a criança pudesse se locomover, brincar, se divertir, compartilhar com as outras. (S2).

Eu procuraria também ter um bom ambiente, uma estrutura bem agradável, para que as crianças pudessem se sentir bem, porque isso também é fundamental e ajuda também no aprendizado. Você ter um espaço legal, pra que as crianças possam se socializar, possam ter um ambiente educativo e esse ambiente vai além das gravuras da parede. (S12).

Essa recorrente referência aos espaços físicos revela também a preocupação em se oferecer uma diversidade de ambientes que atendam às dimensões do desenvolvimento

infantil e da aprendizagem, pois, de acordo com Souza Lima (apud FARIA, 2005, p. 70), “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão”.

A terceira categoria a ser manifestada nessa questão foi *organização escolar*, com 56,6%, revelando mais uma vez que qualidade e organização são termos que estão bem imbricados, pois, na crença desses sujeitos, não é possível se conceber como boa escola aquela instituição onde as coisas funcionam de qualquer jeito. Nos trechos das entrevistas, a seguir, veremos como os sujeitos se manifestaram.

Em primeiro lugar me preocuparia com a proposta pedagógica. É uma coisa que sempre prezo, né? Uma boa proposta pedagógica, porque ela é a espinha dorsal da escola. A partir dela vem todo o resto. (S2).

Seria super bonita. Cheia de materiais audiovisuais à disposição. Seria, na verdade, uma escola montessoriana. Onde as crianças ficariam à vontade pra conhecer, pra tá em contato com materiais de vários níveis. Com profissionais de várias áreas à disposição, tanto das crianças como dos pais. Ah! Seria uma escola... dos sonhos. (S4).

Eu penso assim. Teria antes de tudo uma boa administração, pois não adianta ter todo um aparato como boa estrutura física, bons professores, materiais diversos se for mal administrada. Então olharia mesmo pra essa questão da gestão. (S6).

Democrática. Primeiro, assim, eu acho que na escola deve ter democracia, é a primeira coisa. Eu acho, assim, que a partir do instante que cada um desempenha os mesmos objetivos, tendo a democracia, eu acho que a escola avança com certeza. [...] Então na escola, o principal pra mim seria isso, a democracia, por parte da direção, por parte de todos os funcionários da escola. (S19).

Primeira coisa que tinha que ter era uma proposta pedagógica para nos orientar teoricamente, porque é ela que deixa as coisas claras, que mostra aonde é que a gente quer chegar. (S24).

Pelo exposto, podemos inferir que uma escola bem organizada é aquela que é bem gerida, que cria e assegura as condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que proporcionam o bom desenvolvimento dos professores de modo a levar que as crianças sejam bem-sucedidas não só na aprendizagem escolar, mas também no desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste sentido, o diretor de escola, responsável direto pelo funcionamento administrativo e pedagógico, necessita, portanto, de conhecimentos tanto administrativos, quanto pedagógicos, pois é ele que desempenha a gestão geral da escola. Assim, como afirma Paro (2000, 136), “a administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, os métodos e as técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade”.

A categoria *clima escolar saudável* foi manifestada por 36,6% dos entrevistados, confirmando o que já vem sendo dito no universo reificado que coloca esse componente como fundamental para que se tenha uma escola de qualidade. As falas a seguir mostram como os sujeitos se manifestaram.

Primeiramente ela que teria assim um bom relacionamento entre pais, professores, funcionários e demais, e... é isso. Um trabalho de equipe, bom relacionamento interpessoal. (S3).

Eu ia me espelhar na escola onde eu trabalho. Porque eu acho muito bonito a forma que trabalhamos. Direção, professores, serviços de limpeza, merenda, secretaria, serviço também de portaria. Todo mundo junto. Visando o trabalho coletivo, valorizando o que cada um pode dar de si. (S5).

Ela teria um ambiente agradável para acolher essas crianças, para que quando elas chegassem, elas se sentissem bem, se sentissem verdadeiramente acolhidas. Com certeza, ela seria uma escola agradável para essas crianças. (S11).

A minha escola seria um ambiente muito acolhedor, que a criança se sentisse assim... muito bem. Uma escola que envolvesse todos os professores nas atividades, porque tem professor que pensa que é só na sala de aula, mas não. Tem as atividades extra-escolares. Levaria todos a trabalhar de forma conjunta. (S25).

As falas acima corroboram o que já havia sido afirmado por algumas pesquisas dentre as quais podemos citar os estudos de Brunet (1992) sobre o clima de trabalho e a eficácia da escola, nos quais ele destaca que o clima de uma escola se assenta geralmente em dois polos: fechado e aberto. O primeiro caracteriza-se por um ambiente autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados. Já o segundo caracteriza-se pelo trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio.

Assim podemos inferir, pelo exposto nas falas acima, que o clima escolar saudável está relacionado ao polo aberto, visto que em suas falas os sujeitos expressam palavras como democracia, participação, coletivo, acolhimento, termos esse que, no seu conjunto, sugerem a ideia de abertura.

A categoria *parceria escola e família* também teve uma frequência de 36,6%, confirmando que nas representações desses sujeitos está a ideia de uma educação compartilhada, na qual ambas (escola e família) devem dividir as responsabilidades pela educação da criança pequena. Os trechos das entrevistas abaixo mostram como os sujeitos se manifestaram a esse respeito.

Eu procuraria dar o máximo de mim. Fazia o possível e o impossível para trazer a comunidade pra dentro de minha escola, principalmente os pais dos meus alunos. (S16).

Seria uma escola que iria zelar muito pela relação com a família, sempre com a família, porque eu acho que ela está em primeiro lugar na formação da criança. (S20).

Bem, eu sou muito ligada à comunidade. Então, eu traria essa comunidade pra dentro de minha escola, procuraria ver quais são as necessidades que ela busca para seus filhos, quais são as necessidades, para só a partir daí desenvolver projetos, porque eu acredito muito em projeto. (S27).

Seria uma escola em que a família estaria sempre presente. Eu daria oportunidade para que a família, ela fosse nossa aliada; uma escola que trabalhasse dentro da democracia de acordo com as necessidades da própria comunidade. (S30).

Como sugerem as falas acima, a busca pela aproximação entre a família e a escola constitui uma preocupação e premissa básica para que a escola possa cumprir com o seu papel de modo satisfatório, pois diante das demandas da sociedade contemporânea, sozinha a escola dificilmente irá fazer. Percebemos, assim, o interesse em construir, entre essas duas instâncias, uma relação de parceria e não de competição, pois, conforme afirma Sambrano (2006), quando se trata da socialização da criança, embora a família não seja o único lugar em que ela acontece, certamente é um âmbito privilegiado e uma unidade básica no processo socializador uma vez que ela é o primeiro grupo responsável por tal tarefa e, por sua vez, os pais desempenham o papel de primeiros educadores de seus filhos.

A última categoria a se manifestar nas falas dos sujeitos foi *bom aprendizado e desenvolvimento*, com 13,3% reforçando as representações já manifestadas em torno das quais o objetivo maior da escola é o processo de ensino-aprendizagem, portanto, o de apresentar bons resultados. Os trechos das entrevistas a seguir mostram como os sujeitos se manifestaram.

Ah! Eu me preocuparia primeiro em oferecer a essas crianças uma boa aprendizagem. (S3).

Um ensino de boa qualidade, pois meus alunos teriam um bom aprendizado. (S17).

Seria uma escola que não subestimaria a inteligência infantil e aproveitaria o grande potencial da criança, transformando suas inquietações interpretadas como indisciplina em aprendizagem. Uma escola onde a criança só teria sucesso. (S29).

Minha escola seria uma escola onde a criança fosse respeitada. Considerando todos os estágios pelo qual passa a criança no seu desenvolvimento, né? Em relação ao seu desenvolvimento afetivo, cognitivo. Procuraria desenvolver, de forma prazerosa, as potencialidades da criança, focando sempre a sua aprendizagem. (S8).

As falas acima nos levam a inferir que os discursos desses sujeitos se assentam na ideia de eficácia da escola, pois se verifica a preocupação com que a criança aprenda. Por esta lógica, fica evidente que o sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos.

Além disso, verificamos que, em suas falas, esses sujeitos representam o processo de ensino-aprendizagem, tomando os postulados piagetianos como referenciais para sua prática pedagógica, na medida em que demonstram sensibilidade para conhecer e promover o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças.

Assim, reconhecem a necessidade de que, como professoras, devem conhecer os processos cognitivos e o desenvolvimento da inteligência infantil, a fim de adequar seus métodos de ensino às reais necessidades de desenvolvimento da criança.

Após a apresentação dos resultados obtidos a partir dos dados empíricos, passamos no capítulo a seguir a apresentar as conclusões do nosso trabalho.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

A opção teórica desta pesquisa, para estudar a qualidade em Educação Infantil, foi aqui enfocada como produto das representações sociais partilhadas por professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública municipal de Teresina. Assim, foi a partir desse referencial teórico que realizamos esta pesquisa com o objetivo de analisar as representações sociais de qualidade em Educação Infantil partilhadas por esses professores.

Com base nessa opção teórica, os julgamentos aqui apresentados sobre a qualidade em Educação Infantil não partem de uma verdade conhecível, objetiva e certa, trazida pelos métodos de mensuração e de estabelecimento de um padrão de qualidade generalizável, mas da subjetividade dos sujeitos. Ou seja, consideramos os valores, as crenças e as imagens construídas, a partir das vivências dessas professoras, no cotidiano escolar, que ao avaliarem a instituição escolar sabem a partir de sua experiência, o que precisa ter uma boa escola, sem precisar, contudo, recorrer a indicadores quantificáveis de qualidade. Por esta lógica, privilegia-se, portanto, o contexto e todos os elementos que o constituem.

A fim de nos aproximarmos mais dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, inicialmente traçamos o perfil dos entrevistados e sobre o qual fazemos às seguintes considerações: quanto à sua composição, o grupo pesquisado era constituído somente por mulheres, confirmando assim a feminização do magistério, e em particular do que se ocupa da educação e do cuidado da criança pequena. Isto pode ser explicado pela própria natureza feminina que tem uma forte inclinação para o trato com as crianças, produto muitas vezes da maternidade, vista como um destino natural da mulher.

Mas esse envolvimento emocional com a criança é produto também dos ideais dos positivistas higienistas do século XIX que influenciou o processo de profissionalização feminino. Para eles, o magistério representava a continuidade do que no imaginário social era atribuição da mulher. Isso reflete consequências contraditórias, pois se de um lado existem os pontos positivos disso, por outro são muitas as pesquisas que apontam o lado negativo, pois a identificação desse trabalho com os referenciais domésticos e de maternagem, inerentes à mulher, tem levado a um processo de desprofissionalização e desvalorização dessas profissionais (LIMA, 2008, p. 130).

No que tange à formação, a grande maioria das professoras entrevistadas possui formação em nível superior sendo graduadas em Pedagogia ou no curso Normal Superior, cursos, que do ponto de vista da legislação, formam os professores para atuarem na Educação

Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Das que são graduadas, uma boa parte, já tem um curso *lato senso*, ou seja, uma especialização. Somente uma minoria ainda possui formação em nível médio. A predominância de um quadro docente com formação superior é um indicador que contribui positivamente para a melhoria da qualidade da educação da criança pequena, pois, como confirma o universo reificado do conhecimento, é a formação que dota o professor das competências e habilidades básicas para o exercício do magistério.

Assim, através do conhecimento teórico e prático adquirido com a formação, essas professoras passaram a entender melhor a importância que os processos formativos têm para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas para a criança, por isso na entrevista fazem tanta alusão à qualificação, revelando, assim, o significado que a formação docente assume para essas professoras.

Outro componente observado nas análises do perfil dos sujeitos foi a faixa etária dessas professoras. Constatamos um perfil heterogêneo no qual a grande maioria está numa faixa etária superior aos trinta anos, idade em que supostamente a mulher chega a um grau de maturidade, o que pode favorecer o estabelecimento de relações mais afetuosas, condição indispensável para quem exerce a função de cuidar e educar a criança pequena, pois a afetividade é um componente que favorece uma maior proximidade entre o adulto e a criança.

Os dados analisados mostraram também que a maioria quase que absoluta das professoras entrevistadas atua num único nível²³, ou seja, no maternal, no 1º período ou no 2º período da Educação Infantil. Relacionando esse aspecto e suas implicações para a qualidade da Educação Infantil, podemos dizer que, se por um lado isso é positivo por dar mais fluidez ao trabalho docente, possibilitando às professoras a elaboração de, planejamentos e rotinas mais estáveis, por outro lado pode levá-las a dar o mesmo tratamento às duas turmas, como se fossem iguais, deixando de considerar as especificidades de cada turma, e por isso mesmo deixar de adotar planejamentos e estratégias diferenciadas.

No que se refere ao tempo de magistério na Educação Infantil os resultados mostraram que a maioria dos sujeitos entrevistados são iniciantes na Educação Infantil, atuando há menos de sete anos. Essa juventude, se por um lado pode indicar uma predisposição maior para o exercício da função, pois os sintomas da profissão não estão tão

²³ Desde a municipalização da Educação Infantil, iniciada em 2006, a SEMEC passou a utilizar três denominações/níveis para classificar o atendimento nas instituições de Educação Infantil, conforme as seguintes faixas etárias: o segmento creche atende ao berçário que compreende a faixa etária de 0 a 2 anos e 5 meses; o segmento pré-escola abrange o maternal que compreende a faixa de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses; o 1º período que compreende a faixa de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses e o 2º período que compreende a faixa de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses.

manifestados, por outro lado essa pretensa imaturidade pode levar a uma prática pedagógica insipiente, pois pode faltar, para o professor principiante, os saberes da experiência comuns aos que acumulam mais tempo no exercício.

Sob a ótica psicossocial, podemos dizer que essa crença que circula na sociedade de que o professor com mais tempo na docência acumula também mais experiência é uma forma de conhecimento que advém do universo consensual, pois, no senso comum, essa relação entre a longevidade da função e a experiência acumulada é algo que está bastante ancorado. Por outro lado, essa relação também se confirma através dos conhecimentos que advém do universo reificado, uma vez que são muitas as pesquisas em torno dos saberes docentes que atestam essa relação.

Um último aspecto ainda observado na construção do perfil desses sujeitos diz respeito ao tempo de atuação na escola onde hoje atuam. A maioria das professoras entrevistadas está há menos de três anos na escola. Isso mostra que a renovação do quadro docente vem acompanhando o processo de municipalização da Educação Infantil, como orienta o Plano de Desenvolvimento da Educação de Teresina (PDET), de 2003, à medida que são contratados professores efetivos. As professoras mais antigas são aquelas que atuam em CMEI que antes era creche comunitária e ainda não foram substituídas ou se tornaram efetivas, mediante a aprovação em concurso público.

Com relação aos dados colhidos através de entrevista semiestruturada, eles nos permitem concluir que as representações sociais das professoras pesquisadas acerca da qualidade em Educação Infantil se assentam principalmente na ideia do bom professor. Aquele que faz com que a criança aprenda e se desenvolva. Para tanto, esse profissional precisa estar bem preparado, por isso a qualificação foi o indicador de qualidade mais manifestado em seus discursos, estando presente em todas as questões respondidas pelos sujeitos entrevistados.

Isso mostra que a escola de qualidade passa, predominantemente, pela questão da qualidade dos seus professores. A formação, portanto, seja ela inicial ou a continuada, ou ainda a realizada em serviço, é que leva ao desenvolvimento profissional e a um processo de valorização identitária dos professores. Assim, os sujeitos entrevistados, ao se referirem à qualificação docente, trazem em suas representações sociais a ideia de que um professor qualificado é aquele que agrega determinados atributos e a competências para realizar sua atividade, indo para além dos estreitos limites da função de ensinar.

Além de a formação ser vista como condição *sine qua non* para a qualidade da educação, ela também é o caminho para a valorização salarial desses profissionais, pois com os planos de cargo e carreira do magistério, hoje aplicados em boa parte dos sistemas de ensino, a qualificação é critério para a melhoria salarial dos professores. Entretanto, a referência a esse elemento pouco apareceu nas falas desses sujeitos e quando sim foi pela voz de professores que já são efetivos, enquanto que nas vozes daqueles que ainda estão sob o regime de conveniados, praticamente não houve essa manifestação. Creditamos isso à ausência de identidade desses profissionais que, mesmo atuando hoje numa nova concepção de Educação Infantil, ainda sofrem a influência do modelo assistencialista no qual o reconhecimento profissional de quem se ocupava do cuidado e da educação da criança pequena sempre foi colocado num estatuto menor.

Mas, ao falarmos de formação, concluímos, também, que os modelos formativos dos professores que atuam na Educação Infantil precisam ser repensados, pois, por serem formados seguindo uma proposta de cunho mais geral, os professores acabam conhecendo muito pouco sobre o desenvolvimento e as especificidades da criança pequena e, por isso, muitas vezes sentem-se meios perdidos na orientação de suas práticas

Porém para que a formação se reverta efetivamente em práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança, nas representações sociais dos entrevistados é preciso também que as condições físicas e materiais das instituições de Educação Infantil ofereçam as bases mínimas para que elas se consolidem. O sentimento de infância manifestado pelos sujeitos desta pesquisa se ancora nas imagens da infância enquanto sinônimo do brincar, do correr, do pular. Por isso, seus discursos revelam que as representações sociais desses sujeitos sobre qualidade se associam ao aspecto físico da escola, compreendendo este como um espaço vivo e dinâmico, que deve favorecer aventuras, descobertas, criatividade, desafios, ludicidade e aprendizagem. Com bibliotecas, brinquedotecas, parquinhos, pátios e salas amplas, ambientes que coloquem a criança em contato com elementos da natureza. Um ambiente acolhedor no qual a criança sinta prazer de estar. A estrutura física adequada foi então outro indicador levantado pelos sujeitos da pesquisa.

Essa manifestação foi muito maior nos sujeitos que atuam em escolas recém-municipalizadas que mantêm, portanto, a estrutura antiga dos seus espaços. Já nos sujeitos que atuam em escolas construídas, seguindo outro padrão arquitetônico, essa manifestação foi menos expressiva.

No julgamento que fizeram sobre a qualidade na Educação Infantil, os sujeitos entrevistados não deixaram de mencionar aquilo que é o cerne da instituição escolar: o processo

de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, em seus discursos, esses sujeitos manifestaram que suas representações sociais de qualidade estão associadas àquilo que julgam como sendo o que dá sentido à escola, que seria a capacidade de a escola fazer com que a criança aprenda e se desenvolva integralmente.

O valor atribuído ao quesito aprendizagem é um sinalizador de que, para essas professoras, a função do educar, ou seja, que o aspecto da escolarização, aqui entendido como o trabalho com os conteúdos curriculares com ênfase maior ao processo de aquisição da leitura e da escrita, acaba se sobrepondo ao cuidar. Além disso, seus discursos revelam que promover o desenvolvimento da criança também é uma das finalidades da escola.

Essa expectativa que os sujeitos guardam em relação à escola é o que de fato circula nos discursos do senso comum e também do universo reificado, pois ninguém espera que alguém passe pela escola e esses aspectos não sejam contemplados, muito embora os estudos mostrem também que a instituição escolar, no caso brasileiro, ainda não deu conta de realizar plenamente essas tarefas. Esse tipo de representação social que a sociedade guarda em relação à escola é tipificada por Wagner (apud SILVA, 2006, p. 38) como “uma representação social da imaginação cultural à qual se refere às representações de objetos construídos ao longo da história, compartilhados desde a infância, e por isto, mais estáveis e duradouras.”

Entretanto, ainda que em seus discursos esses sujeitos revelem práticas que reforcem, predominantemente, os processos cognitivos até mesmo para cumprir as exigências dos sistemas educacionais ou, ainda como fuga dos estereótipos do tipo “tia” ou “babá” (grifos nossos) e assim se reconhecerem mais como profissionais do magistério, vimos, por outro lado, um esforço dessas professoras em desenvolvê-los sem perder de vista as outras dimensões do processo educativo da criança como as afetivas, estéticas, motoras, sociais e éticas.

Percebemos assim que as professoras, sujeitos dessa pesquisa, vivem ainda em meio à velha dicotomia entre o cuidar e o educar, pois não se apropriaram ainda de conhecimento teórico-prático suficiente que subsidie seus fazeres na direção de articular esse binômio, ou ainda a tríade cuidar-educar-brincar, pois ao mesmo tempo em que manifestam impressões da infância como um tempo do brincar e também como um tempo do aprender, o fazem como se fossem coisas separadas. Neste sentido, a ênfase dada à dimensão do educar nos faz crer que o bom aprendizado e o desenvolvimento da criança é um indicador de qualidade na Educação Infantil.

As impressões atribuídas às questões relativas ao ambiente de trabalho manifestadas nas falas dos sujeitos entrevistados indicam que suas representações sociais sobre qualidade na Educação Infantil estão associadas à ideia da atmosfera geral positiva da escola que inclui um ambiente agradável, onde as pessoas sintam-se valorizadas, respeitadas e sejam também ouvidas. Onde se valoriza o trabalho em equipe e onde reina a harmonia, o

respeito, a amizade, acolhimento, condições indispensáveis para que a criança aprenda e se desenvolva. Enfim, um ambiente livre de tensões e conflitos. Assim, clima escolar agradável é um indicador que melhor define as representações desses sujeitos.

Corroborando esse pensamento, recente pesquisa publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2008, através do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), confirma que um ambiente de respeito, acolhedor e positivo é uma das chaves para promover a aprendizagem de estudantes latino-americanos.

Pensar em qualidade na Educação Infantil é pensar também sobre os processos organizativos das instituições escolares. Dessa forma, as representações sociais que emergiram dos discursos dos sujeitos indicam que a qualidade é sinônimo de algo bem arranjado e bem organizado. Assim, o modo como a escola é gerida e se organiza são fatores que contribuem para isso. Nesta direção, a organização escolar perpassa por diversas questões como o bom planejamento das ações da escola, a racionalização dos recursos materiais, a coordenação e a gestão do trabalho das pessoas.

À frente desse processo está a figura do diretor, cujo papel tem se modificado na medida em que novas concepções de gestão vão se consolidando. Neste sentido, o gestor escolar passa a ser mais exigido e a trabalhar em uma escola mais aberta ao exterior, onde todos os setores participem da tarefa educativa.

Assim, é sobre a pessoa do diretor da escola que pesa a responsabilidade de fazer com que a escola funcione bem. Portanto, a organização escolar é para esses sujeitos também indicador de qualidade na Educação Infantil.

A tarefa não só de educar, mas também de cuidar da criança pequena, nas representações sociais dos sujeitos dessa pesquisa, está associada à ideia de partilha, de corresponsabilidade entre a escola e família. Assim, o estabelecimento de uma relação de pertencimento da segunda em relação à primeira constitui-se como elemento imprescindível na construção de uma escola de Educação Infantil de qualidade.

Apesar das transformações por que passam as famílias, nas representações sociais dos sujeitos desta pesquisa, elas continuam sendo a base da formação do ser humano e de construção da identidade pessoal e social. As expectativas das professoras em relação ao que esperam dos pais nos levam a crer que elas advêm do imaginário social que tomou como referência o modelo familiar nuclear, muito embora também essas professoras saibam que

esse modelo já não é mais uma realidade tão presente e que convivemos na atualidade com diversos arranjos familiares que rompem com modelos e estruturas antes idealizadas.

Nessa direção, a escola ao pensar suas relações com os pais, com os familiares da criança, deve partir do pressuposto de que o conceito de família não cabe numa forma simplista de definição. É preciso, pois, que a escola considere-a nas suas diversas formas de ser, com suas complexidades e contradições inerentes à sociedade atual. A escola deve, então, superar essa visão de um modelo familiar que pouco tem a ver com a realidade vivenciada por boa parte da população, sobretudo pelas classes populares que criam uma dinâmica social peculiar, cujas práticas são bem diferentes da lógica difundida pelo modelo dominante

Para tanto, é preciso que a escola busque estratégias diferenciadas de fazer essa aproximação com a família, pois embora ambas tenham como objetivo comum a educação da criança, elas têm determinações e responsabilidades específicas. Assim, o expressivo significado que a família apresentou nos discursos das professoras nos faz concluir que a parceria entre a escola e a família constitui um indicador de qualidade na Educação Infantil

Portanto, sem ter a pretensão de querer esgotar assunto de tamanha complexidade, concluímos que os principais eixos representacionais presentes nas falas desses sujeitos que se correlacionam com os indicadores de uma escola de qualidade são: eixo escola – estrutura física adequada, organização escolar, clima escolar, bom aprendizado e desenvolvimento; eixo professor - equipe qualificada e comprometida; eixo família – parceria escola e família.

Assim, respondendo ao objetivo a que se propôs este trabalho, podemos dizer que as representações sociais de qualidade na educação infantil, partilhadas por professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública municipal de Teresina, são de que uma escola de qualidade é aquela que tem professores bem preparados e comprometidos, por isso têm que ter boa qualificação; condições físicas que atendam às necessidades da criança pequena, como o brincar, por exemplo, que perpassa pela questão da estrutura física adequada; onde o processo ensino-aprendizagem se efetive, ou seja, que a criança também tenha uma boa aprendizagem, seja escolarizada e, além disso, tenha um desenvolvimento integral; que seja um ambiente de acolhimento, aconchegante, onde a criança sinta que é aceita e bem recebida. Para tanto, é preciso que na escola prevaleça uma cultura de paz, de harmonia e de respeito mútuo, ou seja, com um clima escolar agradável; um lugar onde as coisas funcionem bem, que tenha uma boa gestão e organização e que escola e família partilhem as responsabilidades com a educação da criança pequena, estabelecendo assim uma relação de parceria entre elas.

Entendemos também que esta pesquisa aponta alguns caminhos para o delineamento de políticas públicas que conduzam para a construção de uma escola de Educação Infantil de qualidade. Assim, podemos dizer que investir na formação dos professores da primeira infância é um dos indicativos para os sistemas de ensino elevarem a qualidade da educação e do cuidado que oferecem à criança pequena.

Vale ressaltar ainda que essa formação, no nosso entender, deverá ser feita de modo a contemplar as necessidades e especificidades da criança, daí porque a importância de se discutir hoje uma formação que seja mais específica, pois os modelos formativos ainda vigentes, de modo geral, contemplam muito superficialmente as particularidades das idades mais tenras. Repensar então outros formatos de formação para professor da primeira infância poderá contribuir não só para práticas pedagógicas que atendam melhor às peculiaridades do universo infantil, mas também para a construção da identidade dos professores da primeira infância

Esta pesquisa traz também outro indicativo para as políticas de atendimento à infância no que diz respeito à estrutura física das instituições de Educação Infantil, pois, se já tivemos alguns ganhos com a adoção de projetos arquitetônicos que atendam melhor a criança, precisamos avançar mais no sentido de oferecer instalações que deem condições de atender plenamente as suas necessidades como bibliotecas, ludotecas, área para lazer, salas amplas e arejadas e refeitório, dentre outros. Assim, dirigir outros olhares para a estrutura física das escolas infantis é uma necessidade que urge diante dos desafios de promovermos o desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se, portanto, nesta pesquisa que a discussão da qualidade na Educação Infantil, sob a perspectiva psicossocial, trouxe reflexões importantes que vão contribuir para o alargamento do debate sobre um tema que, embora seja cada vez mais atual, a ponto de se tornar uma bandeira nos discursos político-educacionais, necessita de um maior aprofundamento para que se busque o ponto de equilíbrio entre os discursos que tratam a ideia de qualidade com base tão somente nos resultados de avaliações em larga escala, ou seja, a qualidade mensurada, e o discurso que trata a qualidade como um valor e como tal é passível de múltiplas interpretações.

Neste sentido, a qualidade na Educação Infantil compreende e ultrapassa os limites do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares e estabelece um novo relacionamento com o saber na medida em que seu aspecto tangível pode ser expresso como

esforço comum daqueles agentes escolares que buscam a formação da cidadania a partir de práticas escolares concretas e coerentes com os valores que as animam.

A decorative horizontal scroll bar with a light orange gradient and a thin red border. The scroll bar has a vertical handle on the left side and a small red scroll wheel on the right side. The word "REFERÊNCIAS" is centered within the scroll bar.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/.../1179>>. Acesso em: 21 Out. 2009.

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

ASSIS, Mauriene Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil. In: ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006, p. 87 – 104.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 Set. 2009.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1977.

BECKER, Rosana. **A constituição da infância: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno**. 2006. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 Mar 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, 1996. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9424compilado.htm>>. Acesso em: 25 Mar 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Vol. 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 25 Mar 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BEISEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Casper Livro, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução por Reynaldo Beirão. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In. NÓVOA, Antonio.(Org.). **As organizações escolares em análise**. Tradução de HESPANHA, Cândida et. al. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992, p. 125 – 140.

CAMPOS, Maria Machado Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados/Ação Educativa, 2006, v. 1, p. 95-125.

CAMPOS, Maria Machado Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. Machado (org.). **Encontros e desencontro em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27 – 62.

_____. et al. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil – Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Mieib – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: 2006.

_____, FÜLLGRAF Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

_____; BIZZOCCHI, Miriam. **A qualidade da educação sob olhar dos professores**. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Relatório técnico-final. São Paulo: 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a desigualdade**. Tradução de ZATZ, Lia. Brasília: Plano, 2002.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p11 – 21, jul./dez. 1999. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 21 out. 2009.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade em educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.85-112, julho/2003.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 8, n. 13, jan/jun. 1999, p. 250-280. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/.../as_teorias_das_repres.html>. Acesso em: 21 Out. 2009.

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

DAVOK, Dilse Fries. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em: 27 Set. 2008.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz. **A representação social sobre infância**: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Curupá. 2007.155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DIDONET, Vital. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil**: algumas reflexões. 2008. Disponível em: <<http://www.omepms.org.br/web/site/>>.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**: Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2001

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: _____; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. Ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005, p- 67-99.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVICTH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31 – 59.

FERREIRA, Sandra Rejane Soares; BRUM, Jane Lilian Ribeiro. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.21, n. esp., p.5 -14, 2000. Disponível em:

<www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/.../2282>. Acesso em: 21 Out. 2009.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas em saúde: contribuições teóricas. In. Caderno **Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 24(1), p. 17-27, jan. 2008. Disponível em <www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>. Acesso em: 14 Set. 2009.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassallo. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação, política pública, educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 01 Set. 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na Educação Infantil. **Ciências e Letras**. Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 02 Abr. 2009

GENTILLI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 63-111.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, n. 69, 1999, p. 61-78.

KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre educação e filosofia**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de Araújo Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117 – 132.

KULMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada às ciências humanas**. Tradução por: Sérgio Francisco Costa. 2.ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed.. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Carmen Lúcia de Sousa. **Fazeres de gênero e fazeres pedagógico: como se entrecruzam na educação infantil**. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006. p. 105 – 116.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Psicologia Social I**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.

MOSS, Peter. Para além dos problemas com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Codex, 1995.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.p. 73 – 97.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes se os afectos, entre a sala e o mundo. In. MACHADO, Maria Lúcia de Araújo Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 133 – 168.

OLIVEIRA, Luis Carlos Carvalho de. **As representações sociais de qualidade na educação para alunos do 1º ano do ensino médio**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 n. 28.p.5 – 24. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 10 Out. 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul/dez, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan/abr. 2005. p. 227 – 251. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1135124.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZINI, Irene. **Reflexões sobre a pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX**. Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: Março, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 02 Out. 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ,1998.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 19-45.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto alegre: Artmed, 2005.

SALES, Luis Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

_____. **A escola de qualidade nas representações sociais de pais com filhos na escola pública**. Relatório de Pesquisa. Teresina: 2005.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In. ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006. p. 139 – 154.

SILVA, Cleânia de Sales. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFPI, 2004.

_____. **Construtivismo – de marco teórico-pedagógico à grife**: um estudo a partir das mensagens veiculadas na Internet. 2006. 219f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2006.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. São Paulo: 2008. 120f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília : Líber Livro Editora, 2004. 2ª ed. (2008).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina: Halley S/A, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Escola, infância e pobreza**: ficção e realidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, Adriano. **Qualidade da educação**: subsídios para a promoção de políticas públicas. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado.) UNICAMP. Campinas, SP. 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441691>>. Acesso 18 Out. 2009.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação dos psicólogos em instituições de educação infantil: relato de uma experiência de formação. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 213 – 223.



APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Para você, o que é uma escola de Educação Infantil de qualidade?
- 2- Olhando para a escola onde você atua, você a considera uma escola de qualidade? Aponte as razões que justificam sua resposta.
- 3- Você colocaria um filho seu nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Teresina? Sim ou não? Qualquer que seja a sua resposta aponte algumas razões para isso.
- 4- Cite um aspecto bom que você julga existente numa escola pública de Educação Infantil, mas inexistente na escola onde você atua?
- 5- Cite um componente que você julga que não deve faltar numa boa escola de Educação Infantil.
- 6- Para você, o que caracteriza uma escola de Educação Infantil de ruim qualidade?
- 7- Se você fosse dono(a) de uma escola de Educação Infantil, como seria sua escola?

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a),

Solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro que servirão de referência para procedermos a uma caracterização dos professores que participarão de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UFPI acerca da qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da educação infantil da rede municipal de Teresina. Este roteiro tem por objetivo recolher informações de sua vida profissional a fim de subsidiar esta pesquisa.

1. Dados de Informação Geral

Sexo:

masculino feminino

Faixa etária:

25 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 50 anos

46 a 50 anos

Escolaridade (especificar o tipo de curso)

Ensino Médio

Ensino Superior _____

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Outra _____

2. Experiência Profissional

Há quantos anos atua na Educação Infantil?

Níveis da Educação Infantil em que trabalha:

Berçário Maternal 1º Período 2º Período

3. Tempo de trabalho na escola atual (em anos)



ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria Carmem Bezerra Lima
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luis Carlos Sales

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Título do projeto: A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores de escolas da rede municipal de Teresina.

Pesquisador responsável: Luis Carlos Sales

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/PPGED

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3231-2894/9982-1499

Pesquisadores participantes: Maria Carmem Bezerra Lima

Telefones para contato: (86) 3223-6283/8858-1083

Prezado(a) professor(a), _____ você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Sua adesão é de caráter voluntário o que lhe concede a liberdade de aceitar ou não. Para melhor orientar sua tomada de decisão apresentamos a seguir algumas informações sobre a proposta de investigação. Mas, se os elementos contidos neste termo não forem suficientes para lhe esclarecer e lhe fazer sentir-se seguro(a) para decidir, deverá solicitar dos referidos pesquisadores as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

A pesquisa de que trata este convite intitula-se – **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores de escolas da rede municipal de Teresina**; e tem como objetivo geral analisar as representações sociais partilhadas por professores que atuem em escolas da primeira infância acerca da qualidade em educação infantil. A referida pesquisa realizar-se-á com a participação de 30 professores que estejam atuando em escolas de educação infantil da rede municipal de Teresina. Como instrumentos de coleta, far-se-á uso de entrevistas estruturadas e de questionários para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Assim, sua participação na pesquisa se dará através da concessão de uma entrevista individual, sobre a questão em estudo, que será previamente agendada e orientada por um roteiro pré-elaborado (Anexo I). A referida entrevista será gravada para posterior transcrição/digitação a fim de referendar o que fora relatado, considerando a necessidade de análise e interpretação por parte da pesquisadora.

Vale salientar que todas as informações prestadas pelos sujeitos participantes da investigação, terão garantia de sigilo no âmbito dessa investigação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações.

O período para coleta de dados compreenderá o mês de setembro de 2009. Contudo, caso aceite participar da pesquisa, poderá, em qualquer momento, solicitar os esclarecimentos que julgar necessário. Fica assegurado ainda, que sua participação não implicará em custos ou despesas financeiras, assim como seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG _____,
CPF _____, professor(a) de escola de educação infantil da rede municipal de Teresina, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores de escolas da rede municipal de Teresina**. Fui suficientemente informado pela pesquisadora MARIA CARMEM BEZERRA LIMA acerca da minha participação no processo e por isso decidi em participar nesse estudo. Estou ciente dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem

adotados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como que a minha participação é isenta de qualquer ônus financeiro e ainda, que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo, sem penalidades ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do(a) professor(a)

Pesquisador responsável

Pesquisadora

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portela –
Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 – CEP 64.049-550 – Teresina-PI
Telefone (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep