

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Pétala Gonçalves Lacerda

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS GESTORES SOBRE A
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Taubaté – SP
2016

Pétala Gonçalves Lacerda

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS GESTORES SOBRE A
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

**Taubaté – SP
2016**

Pétala Gonçalves Lacerda

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS GESTORES SOBRE
A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva- Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura _____

Profa. Dra. Patrícia Diana B. de S. e C. Ortiz Monteiro- Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Admirável mistério a consciência! Nunca chegaremos a entender em totalidade esse processo complexo e profundo onde, apesar de tudo o que impingirem e assacarem sobre nós, ainda permanecemos com a surpreendente capacidade de reagir, de fazer a pergunta sobre a razão de sermos o que somos, de as coisas que nos rodeiam serem da maneira que são e de buscarmos respostas a essas perguntas: essa a nossa consciência, processo interminável e infinito (GUARESCHI, 2012, p. 22).

Dedico esta obra a Deus, na pessoa da Santíssima Trindade, que me deu sabedoria, força, ânimo e coragem para realizar este trabalho.

Ao meu marido, Ângelo, e a minha amada filha, Maíra, pelo incondicional amor, carinho, apoio e compreensão quanto às privações do convívio.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado é fruto de vários estímulos e contribuições de muitas pessoas, às quais registro aqui o meu reconhecimento:

À Professora Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pela orientação e dedicação. A todo o carinho e amor dispensados em cada momento vivido nesta empreitada que, além dos conhecimentos propostos, perpassa a sabedoria de vida que ela generosamente partilha.

A todos os professores do Programa de Mestrado Acadêmico e Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano, pela paciência em ensinar os caminhos da pesquisa, em especial às Professoras Roseli Albino, que me instigou a iniciar essa caminhada, e à Marilda Prado Yamamoto, pelo exemplo de dinamismo e perseverança.

A todos os professores que compuseram a Banca de Qualificação, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e contribuições teóricas.

Aos profissionais gestores da Educação Infantil que se propuseram a participar desta pesquisa e construir coletivamente este trabalho.

Aos amigos do mestrado, do trabalho e de meu convívio diário, pelos incentivos recebidos.

Aos amigos Nilsen Aparecida Oliveira Marcondes e Gilmar Lopes Dias, que se dispuseram a atender às minhas solicitações de ajuda.

Aos meus familiares pelo incentivo e, em especial, ao meu irmão Vitor Gonçalves Lacerda que, sendo exemplo de amor pelo conhecimento, sempre me incentiva no desejo de aprender.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste trabalho, dentre os quais cito o Professor Joel Abdala, que revisou o texto com atenção e carinho e que me ensinou muito, com suas sugestões.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar as Representações Sociais de gestores da Educação Infantil sobre a qualidade na educação. Parte-se do pressuposto de que as representações que os gestores infantis constroem acerca desse tema têm papel relevante na sua atuação de liderança e implementação de práticas que visem à oferta de uma educação de qualidade. O referencial teórico-metodológico deste trabalho está na Teoria das Representações Sociais, considerando-se que a realidade comum e a vida prática se constroem por meio de conhecimentos compartilhados entre os sujeitos. A pesquisa, exploratória e descritiva, com utilização de métodos quantitativos e qualitativos, foi realizada em escolas municipais de uma cidade do vale do Paraíba paulista. A amostra estudada é constituída de 68 gestores que atuam na Educação Infantil. Para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados das entrevistas foram tratados pelo software ALCESTE e por análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin. Foram identificadas nas entrevistas, por meio do *software* ALCESTE®, 6 classes de discurso, e foi feita a análise qualitativa de cada um dos temas identificados. Os dados obtidos nos questionários foram tratados pelo software SPHINX. Os resultados da pesquisa indicaram que os gestores da Educação Infantil representam a qualidade na educação como um conceito complexo e multifacetado. Existe ênfase no cuidado, no desgaste de relacionamentos com as famílias e equipe docente. Apresentam uma focalização numa perspectiva subjetiva, e pouca ênfase na conceituação técnica e normativa.

Palavras-chave: Representações Sociais. Qualidade na Educação. Gestores da Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to identify the social representations of managers of early childhood education on the quality of education. This is on the assumption that the representations that children managers build on this subject, have an important role in its performance leadership and implementation of practices aimed at offering quality education. The theoretical framework of this study was based on the theory of social representations, considering that the common reality and practical life are built through knowledge shared between subjects. It is exploratory and descriptive research, using quantitative and qualitative methods. The survey was conducted in public schools in a city of paulista Paraíba valley and the population studied is 68 managers who work in early childhood education. For data collection semi-structured interviews and questionnaires were used. The results of the interviews were handled by Alceste software and content analysis as proposed by Bardin. The interviews were identified through Alceste instrument, six classes of speech. Through content analysis was the qualitative analysis of each of these themes. The data obtained through the questionnaires were treated by sphinx software. The survey results indicated that children's education managers represent the quality of education as a complex and multifaceted concept. There is emphasis on careful, wear relationships with families and teaching staff have a focus on a subjective perspective, little emphasis on technical and normative concept .

Keywords: Social Representations. Quality in Education. Managers of Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ALCEST© – (*Analyses des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés d'un Texte*) –
Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto

ATA – Auxiliar Técnico Administrativo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECERS-R – Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPRS – Índice Paulista de Responsabilidade Social

ITERS-R – *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Program for International Student Assessment

PME – Plano Municipal de Educação

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PROINFANCIA – Programa para aquisição equipamentos e construções de escolas de educação infantil.

RS – Representações Sociais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEAD- Sistema Nacional de Análise de Dados

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO – *Scientific Electronic Library*

SEED – Secretaria de Educação de Taubaté

TRS – Teoria das Representações Sociais

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Localização do Vale do Paraíba Paulista.	22
Figura 2 - Distribuição das sub-regiões e cidades.....	23
Figura 3 - Distribuição das cidades e sua localização no Vale do Paraíba Paulista.24	
Figura 4 - Classificação IBGE – Porte dos municípios de acordo com o nível populacional.	24
Figura 5 - Distribuição das cidades por porte dos municípios.	25
Figura 6 - Posições do município pesquisado no Índice Paulista de Responsabilidade Social.	26
Figura 7 - Número total de crianças inseridas na Educação Infantil no Brasil, por etapa (creche e pré-escola) no período 2000-2013.	42
Figura 8 - Número total de crianças inseridas na Educação Infantil no ano de 2013, pelas vias estadual, municipal e privada.	43
Figura 9 - Número total de crianças inseridas na Educação Infantil no ano de 2014, pelas vias estadual, municipal e privada.	43
Figura 10 - Profissionais lotados na Educação Infantil Municipal no ano de 2013.	44
Figura 11 - Síntese dos quatro fundamentos referentes à qualidade na educação.	49
Figura 12 - Síntese das dimensões e ações propostas pelo município estudado referentes à busca pela qualidade na Educação Infantil.	51
Figura 13 - Material de apoio para aplicação do INDIQUE.	59
Figura 14 - Material de apoio para aplicação do INDIQUE.	60
Figura 15 - Resultados da aplicação do INDIQUE: Planejamento Institucional.....	61
Figura 16 - Resultados da aplicação do INDIQUE: Multiplicidade de Experiências e Linguagens.....	62
Figura 17 - Resultados da aplicação do INDIQUE: Interações.....	63
Figura 18 - Resultado da aplicação do INDIQUE: Promoção da Saúde.	63
Figura 19 - Resultado da aplicação do INDIQUE: Espaços, Materiais e Mobiliários.....	64
Figura 20 - Figura 19 - Resultado da aplicação do INDIQUE: Condições de trabalho das professoras e demais profissionais.	65
Figura 21 Resultados da aplicação do INDIQUE: Troca e Cooperação com as famílias.....	66
Figura 22 - Distribuição de artigos científicos encontrados a partir da busca educação infantil na base de dados SCIELO, segundo eixo temático.	68

Figura 23 - Distribuição de teses encontradas a partir da busca educação infantil na base de dados Banco de Teses da CAPES, segundo eixo temático.	69
Figura 24 - Distribuição de teses encontradas a partir da busca educação infantil na base de dados Banco de Teses da BDTD, segundo eixo temático.....	70
Figura 25 - Distribuição dos artigos selecionados na Base de Dados do SCIELO de acordo com o objetivo desta pesquisa.	72
Figura 26 - Teses selecionadas nas bases de dados da CAPES e BDTD.....	77
Figura 27 - Teses selecionadas nas bases de dados da CAPES e BDTD (cont.)..	78
Figura 28 - Síntese das características dos três períodos da institucionalização da Educação Infantil.....	85
Figura 29 - Distribuição de matrículas na Educação Básica.	99
Figura 30 - Distribuição de matrículas na Educação Básica.	100
Figura 31 - Etapas e procedimentos da Pesquisa.....	117
Figura 32 - Distribuição de docentes da Rede Municipal e formação dos profissionais da educação Municipal.....	119
Figura 33 - Exemplo de escala Likert.	122
Figura 34 - Eixos constituintes do instrumento de coleta de dados por meio de questionário.....	124
Figura 35 - Resumo esquemático da Análise de Conteúdo de Bardin.....	129
Figura 36 - Análise de conteúdo das entrevistas – Classes de discurso.....	131
Figura 37 - Distribuição de gênero entre os docentes da educação básica.	132
Figura 38 - Distribuição de docentes na educação básica segundo gênero.	133
Figura 39 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária.....	135
Figura 40 - Distribuição dos sujeitos segundo o estado civil	136
Figura 41 - Distribuição de renda pessoal.....	136
Figura 42 - Distribuição de contribuintes para a renda familiar.	137
Figura 43 - Distribuição dos sujeitos conforme dependentes da renda.....	137
Figura 44 - Distribuição dos sujeitos conforme atividades de lazer.....	138
Figura 45 - Distribuição dos sujeitos segundo as razões para a gestão.	139
Figura 46 - Mapa conceitual sobre a escolha para a carreira docente.....	141
Figura 47 - Motivação para ser gestor.....	146
Figura 48 - Mapa conceitual sobre motivação para a gestão escolar.	147
Figura 49 - Distribuição dos sujeitos quanto à crença sobre qualidade na educação	152

Figura 50 - Mapa conceitual sobre qualidade na educação.....	153
Figura 51 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.....	157
Figura 52 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.....	158
Figura 53 - Apresentação da co-relação entre os enunciados da questão e as dimensões do INDIQUE.	160
Figura 54 - Distribuição dos sujeitos sobre o que compõe a qualidade na educação.	161
Figura 55 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.....	162
Figura 56 - Dificuldades apresentadas na construção da qualidade na educação.163	
Figura 57 - Mapa conceitual sobre dificuldades construção da qualidade na educação.....	165
Figura 58 - Características essenciais da equipe para a qualidade na educação.168	
Figura 59 - Ações para se obter a qualidade na educação.	169
Figura 60 - Habilidades esperadas na gestão para a qualidade na educação.	170
Figura 61 - Mapa conceitual sobre as características de gestão.....	171
Figura 62 - Atitudes necessárias para construir a qualidade na educação.	175
Figura 63 - Fatores importantes para a qualidade na educação.	176
Figura 64 - Mapa conceitual sobre a construção da qualidade na educação.....	177
Figura 65 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.....	179

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O Problema	20
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Ojetivo Geral	21
1.2.2 Ojetivo Específico.....	21
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo	27
1.5 Organização do Trabalho	29
2 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1 Conceituando Qualidade e suas Implicações na Educação Infantil.	31
2.2 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil: A proposta do Minitério da Educação	34
2.2.1 Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	35
2.2.2 Os Indicadores de Qualidade na Educação (INDIQUE)	36
2.3 A Qualidade na Educação Infantil: a trajetória de uma Secretaria Municipal de Educação	40
2.3.1 O percurso da Educação Infantil da Rede Municipal: origem e organização ...	40
2.3.2 O contexto encontrado e a implementação de Políticas de Educação de Qualidade	41
2.3.3 As ações propostas	52
2.3.4 A aplicação do INDIQUE na Rede Municipal de Educação.....	58
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL	67
3.1 O panorama dos Estudos em Educação Infantil: o Estado da Arte	67
3.2 A Educação Infantil no Brasil: Contextualizando a trajetória Histórica e a Legislação	83
3.2.1 Primeiro Período: do surgimento das “creches” até a década de 1930.....	86
3.2.2 O Segundo Período: de 1930 a 1960	89
3.2.3 O Terceiro Período: após a década de 1960.....	91
4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	101
4.1 O porquê da Teoria das Representações Sociais	101
4.2 O conceito de Representações Sociais.....	102
4.3 O Universo Reificado e Universo Consensual.....	105

4.4 Como se formam as Representações e suas funções: Condições para emergências das Representações Sociais	107
4.5 A Gênese das Representações Sociais: Objetivação e Ancoragem	111
5 MÉTODO.....	115
5.1 O <i>Locus</i> da Pesquisa	117
5.2 A População e Amostra.....	118
5.3 Os Instrumentos de Coleta de Dados	120
5.3.1 Entrevista	120
5.3.2 Questionário.....	121
5.3.3 Desenhos	124
5.4 Procedimentos para Coleta de Dados.....	125
5.5 Procedimentos de Análise de Dados	126
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	130
6.1.1 Gênero	132
6.1.3 Estado civil	136
6.1.4 Rendas Pessoal e Familiar.....	136
6.1.5 Atividades de lazer	138
6.2.2 Escolha pela gestão	138
6.2.2 Motivação profissional para a função gestora	145
6.3 Eixo 3 – Crenças sobre a Qualidade na Educação	150
6.3.1 O que é qualidade na educação.....	151
6.3.2 O que compõe a qualidade na educação	159
6.3.3 Dificuldades enfrentadas na construção da qualidade na educação.....	163
6.4 Eixo 4 – Opiniões sobre como se obter a Qualidade na Educação.....	167
6.4.1 Características essenciais da equipe para se obter qualidade na educação .	167
6.4.2 Ações importantes para se obter a qualidade na educação	169
6.4.3 Habilidades esperadas na gestão para se obter a qualidade na educação ...	170
6.5 Eixo 5 – Fatores para a construção da Qualidade na Educação.....	174
6.5.1 Atitudes da equipe escolar necessárias para construir a qualidade na educação	174
6.5.2 Fatores importantes na qualidade na educação.....	176
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS.....	185
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- (entrevista).....	198

Apêndice II- Termo de Autorização da Instituição	199
Apêndice III- Ofício.....	200
Apêndice IV- Roteiro de Entrevista	201
Anexo I- Ficha Acompanhamento do Aluno	203
Anexo II- Oficinas Currículo Integral.....	220
Anexo III – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	225
Anexo IV- Solicitação de Autorização da Pesquisa	226
Anexo V– Autorização da Instituição para a Pesquisa	227

1 INTRODUÇÃO

A curiosidade tem algo de insolência, de desejo urgente, de fenda equivocada. A curiosidade se atreve a passear no vazio, a reconhecer o erro, a pisar no intransponível. A curiosidade tem muito de desejo de seguir, desejo de voltar e ao mesmo tempo de desatinada corrida para o futuro (DIEZ NAVARRO, 2004, p. 6).

Sabe-se que o conhecimento tem papel central nas sociedades contemporâneas, pois se consolidou como importante conquista para o desenvolvimento das nações. A educação, que tem papel importante na construção desse desenvolvimento, tornou-se fator fundamental para a preparação das pessoas para atuação nesse contexto em que a disponibilidade de capital, de energia ou de trabalho deixa de ser preponderante e dá lugar ao conhecimento (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Dessa forma, a produção do conhecimento fez com que a educação e a escolarização passassem para o ponto central das discussões sobre o desenvolvimento, levando à necessidade de ampliação do atendimento da educação pública. No Brasil, a crescente oferta do ensino se deu por meio de conquistas sociais e marcos legais.

Acompanhando as mudanças político-sociais consolidadas pela legislação que ampliou a oferta da Educação Básica, surge a preocupação com a qualidade, e as discussões acerca do tema tornam-se centrais nos debates educacionais. A Educação Infantil, como uma das etapas da Educação Básica, também entra nessas discussões. Conforme aponta Campos (2006), a preocupação com a qualidade da Educação Infantil surge com a constatação de que a ampliação da oferta nessa faixa etária, de zero a cinco anos, aconteceu em detrimento da atenção às condições de funcionamento das instituições infantis.

Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as dez escolas mais bem colocadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são da região Nordeste do Brasil. Esse estudo considerou escolas de grande porte, isto é, escolas em que mais de 90 alunos participaram do exame e que possuem estudantes com nível socioeconômico baixo ou muito baixo (INEP, 2016).

Assim, as questões de qualidade na educação revelam-se como complexas, tanto na definição quanto em suas correlações com outros fatores sociodemográficos. Diante disso, é importante discutir as representações de qualidade na educação e o modo como se constroem, para que se possa fomentar, junto aos profissionais de educação, reflexões e debates sobre sua atuação enquanto educadores.

A Educação Infantil não esteve entre as prioridades educacionais durante praticamente todo o século XX. Somente a partir de 1990 intensificaram-se os debates sobre o assunto e, assim, a educação da primeira infância passou a fazer parte das políticas públicas educacionais.

Se, por um lado, a garantia e a ampliação da oferta da educação básica são conquistas da sociedade, por outro lado se impõe o desafio da construção de uma educação de qualidade, que mobilize todos os envolvidos no contexto escolar. Paralelamente, destaca-se a ideia de Gadotti (2013), de que, se a legislação ressalta uma educação de qualidade, isso revela uma profunda transformação, mas nesse processo, seus objetivos tradicionais não são mais os mesmos, isto é, somente a ampliação da oferta já não é mais suficiente, é preciso que seja realmente de qualidade.

Assim, os educadores precisam se mobilizar em ações, conhecimentos e reflexões que visem à busca pela qualidade na educação. Pode-se dizer, portanto, que a qualidade na educação depende fundamentalmente dos gestores educacionais, que devem viabilizar e liderar a atuação dos profissionais de educação no contexto escolar (LUCK, 2009).

Por isso, identificar os significados que os gestores atribuem à “qualidade na educação” é um dos fatores que podem contribuir para que a escola reflita sobre a sua atuação e suas práticas na construção de um ambiente educacional que ofereça uma educação de qualidade.

Uma das formas privilegiadas de se buscar esses significados é o estudo das representações sociais. Como se verá adiante, a qualidade na educação caracteriza-se como um objeto de representação social, visto que está presente no mundo subjetivo e no cotidiano dos sujeitos.

As representações sociais compreendem critérios de consenso funcional do pensamento social e de relevância social dos objetos de representação. Compreendem, também, critérios de prática social, o que mostra que se delimitam

no grupo e se tornam válidas a partir do senso comum e do compartilhamento. As representações sociais contribuem para os processos de formação de comportamento e orientação da comunicação social (WAGNER, 2000; CASTRO, 2002).

O interesse pelo tema da qualidade na educação e o envolvimento desta pesquisadora com a Educação Infantil iniciaram-se há três anos, a partir da vivência profissional com gestores educacionais nessa etapa da Educação Básica. A partir disso, as questões relativas ao cotidiano das creches e pré-escolas foram sempre permeadas pela expressão dos gestores, no desejo de realizar uma educação de qualidade, e na percepção da necessidade de reformulação das práticas no contexto escolar, visando à melhoria no atendimento para atingir a qualidade na educação.

Para tanto, a equipe educacional foi impelida a analisar suas práticas e, como consequência, implementar propostas de ações que reformulassem o tempo, o espaço e os conteúdos das atividades desenvolvidas, para proporcionar aos alunos uma educação de resultados efetivos. Dessa forma, fomentar práticas educativas que promovessem o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivo, social, físico e emocional tornou-se um desafio para os gestores educacionais que se envolveram na proposta.

Percebeu-se, nessa vivência profissional de três anos com o grupo de gestores, que a expressão “educação de qualidade” era uma constante em suas falas e, por isso, um objetivo que, segundo as próprias gestoras, norteava suas decisões e ações como líderes de equipes escolares.

Assim, a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar e observar diversas situações da realidade dos gestores educacionais que transitaram entre facilidades e dificuldades na construção de um espaço escolar dinâmico, ativo e comprometido com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Porém, o que mais lhe chamou a atenção foi a forma como os gestores conseguiam (ou não) implementar práticas de qualidade na educação e fomentar na equipe escolar o compromisso com essas práticas.

A qualidade na educação é um conceito polissêmico que envolve múltiplos aspectos. Relaciona-se com juízos de valores e tem diferentes concepções para diferentes contextos pessoais e profissionais. Dessa forma, a construção de uma

educação de qualidade pode estar relacionada às Representações Sociais que os sujeitos constroem em torno da ideia de qualidade.

Observa-se que a proposta pela oferta de uma educação de qualidade, além de ser objeto de debates acadêmicos e sociais, é também o desejo dos profissionais da educação, que se envolvem e se comprometem com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Assim, as crenças e valores dos sujeitos (gestores) são importantes para ressignificar a qualidade na educação. Analisar e compreender esse conceito passa a ser fator essencial para transformar as práticas na escola infantil e, assim, transformar a realidade das escolas.

A realização da qualidade na educação tem sido a meta dos esforços de profissionais nessa área, e os estudos sobre esse tema têm feito parte do universo educacional. Oliveira (2011) aponta para o fato de que o conceito de qualidade não apresenta padrões fixos, e nem mesmo a qualidade pode ser predeterminada, pois depende de atributos e condições construídas socialmente. A partir dessa afirmação, pode-se concluir que o caráter flexível do conceito deve ser considerado na própria construção dessa concepção no contexto escolar, e para este estudo foram adotados como elementos norteadores, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, o INDIQUE.

Os estudos que analisam os mecanismos que interferem na eficácia de ações educacionais limitam-se a constatar situações em que o desempenho escolar evolui positivamente. É necessário, no entanto, ultrapassar esse nível, realizando uma abordagem psicossocial, procurando compreender qual a significação atribuída pelos sujeitos, quais as atitudes, as expectativas e as representações que se constroem em torno desse conceito, que é socialmente partilhado.

1.1 O Problema

Partindo do pressuposto de que as representações sociais são teorias coletivas sobre o real, construídas por meio de ideias compartilhadas, e que formam uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que orientam as condutas e as práticas sociais, neste estudo pretende-se investigar a forma como os gestores da Educação Infantil representam a qualidade na

educação, tendo como ponto de partida a pergunta: Quais as representações sociais dos gestores em Educação Infantil sobre a qualidade na educação?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as representações sociais sobre a qualidade na educação por gestores da Educação Infantil.

1.2.2 Objetivo Específico

- Identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.
- Caracterizar a Qualidade na Educação como objeto de estudo de representação social.
- Alcançar compreensão, a partir das representações sociais, sobre como a qualidade na educação é apreendida pelos gestores da educação infantil.
- Apresentar os indicadores de qualidade e os resultados da aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE) nos anos de 2013 e 2014, na rede pública municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista.
- Por meio de desenhos, representar a escola real e a escola de qualidade.

1.3 Delimitação do Estudo

Este trabalho foi realizado com 68 gestores da Educação Infantil em uma cidade do vale do Paraíba paulista, no estado de São Paulo.

Na Figura 1 é apresentada a localização do vale do Paraíba no estado de São Paulo.



Figura 1 - Mapa da Localização do vale do Paraíba paulista.
Fonte São Paulo, 2012.

O vale do Paraíba paulista é uma das cinco regiões do estado de São Paulo. A extensão territorial é de 16.192.770 quilômetros quadrados, com densidade demográfica de 151,51 habitantes por quilometro quadrado. Localiza-se no extremo leste do Estado. O nome provém da formação geológica formada por três unidades de relevos predominantes: a serra do Mar, de um lado, a serra da Mantiqueira, de outro lado, e a bacia sedimentar do vale do Paraíba do Sul, entre elas (MOURA, 2006).

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o número de habitantes é de 2,5 milhões. Intitulado como Macrometrópole Paulista, o vale do Paraíba é composto por dois terços da população total da região. Concentra 82,7% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual e, aproximadamente, 27,7% do nacional. Considerada a 10ª maior região metropolitana do Brasil, é dividida em 5 sub-regiões, englobando 39 cidades (SÃO PAULO, 2012), conforme apresentado na Figura 2.

Sub-regiões	Cidades
1	Caçapava, Igaratá, Jacareí, Jambeiro, Monteiro Lobato, Paraibuna, Santa Branca e São José dos Campos.
2	Campos do Jordão, Lagoinha, Natividade da Serra, Pindamonhangaba, Redenção da Serra, Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, São Luiz do Paraitinga, Taubaté e Tremembé.
3	Aparecida, Cachoeira Paulista, Canas, Cunha, Guaratinguetá, Lorena, Piquete, Potim e Roseira.
4	Arapeí, Areias, Bananal, Cruzeiro, Lavrinhas, Queluz, São José do Barreiro e Silveiras.
5	Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba.

Figura 2 - Distribuição das sub-regiões e cidades.
Fonte: Adaptado de São Paulo, 2012.

Para a seleção e escolha da cidade que foi pesquisada, tomou-se como critério fazer o estudo em uma rede municipal de uma cidade de grande porte, considerando a sua representatividade.

Assim, procedeu-se ao levantamento das cidades que atendiam a esse critério.

A Figura 3 mostra a localização e distribuição das cidades na região do vale do Paraíba paulista

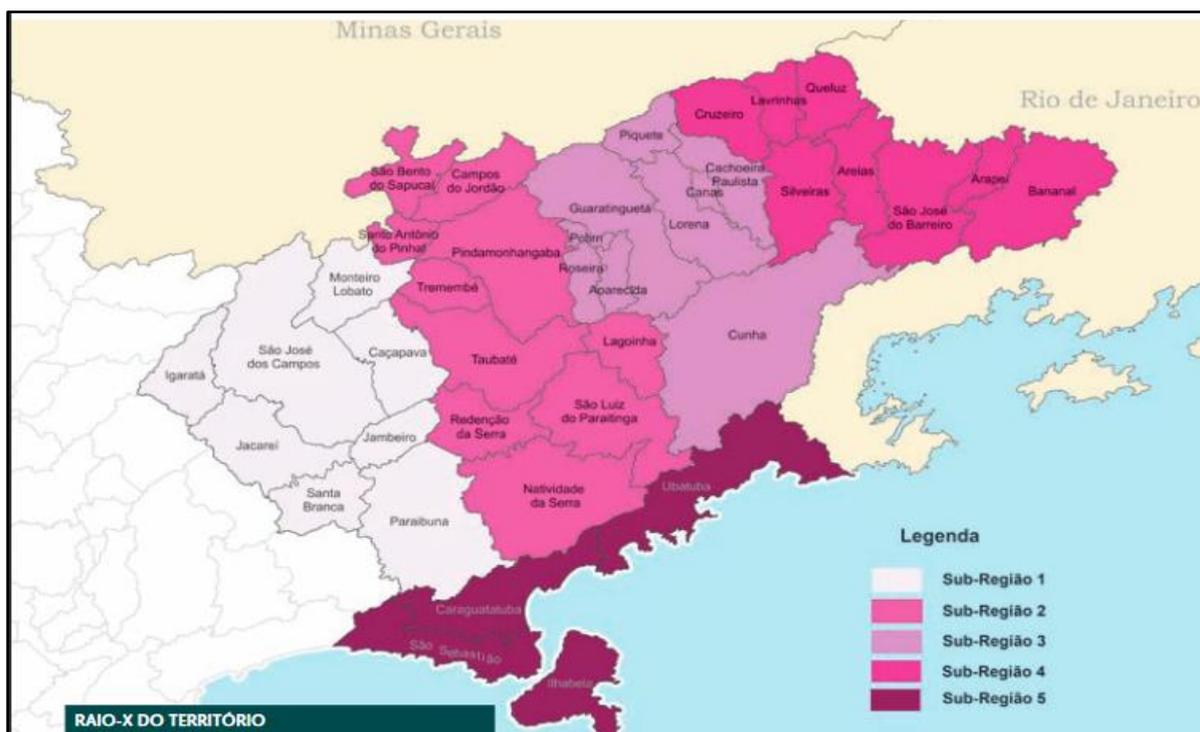


Figura 3 - Distribuição das cidades e sua localização no Vale do Paraíba Paulista
 Fonte: São Paulo, 2012.

Dentre os municípios do vale do Paraíba paulista foi escolhido, para a pesquisa, um de grande porte. O critério de classificação do IBGE para determinar o porte dos municípios é o número de habitantes, conforme indica a Figura 4. A distribuição das cidades da região segundo esse critério classificatório é mostrada na Figura 5.

Porte dos Municípios	Quantidade de habitantes
Município de Pequeno Porte 1	Até 20.000 habitantes
Município de Pequeno Porte 2	De 20.001 até 50.000 habitantes
Município de Médio Porte	De 50.001 até 100.000 habitantes
Município de Grande Porte	De 100.001 até 900.000 habitantes

Figura 4 - Classificação IBGE – Porte dos municípios de acordo com o nível populacional.
 Fonte: IBGE, 2011.

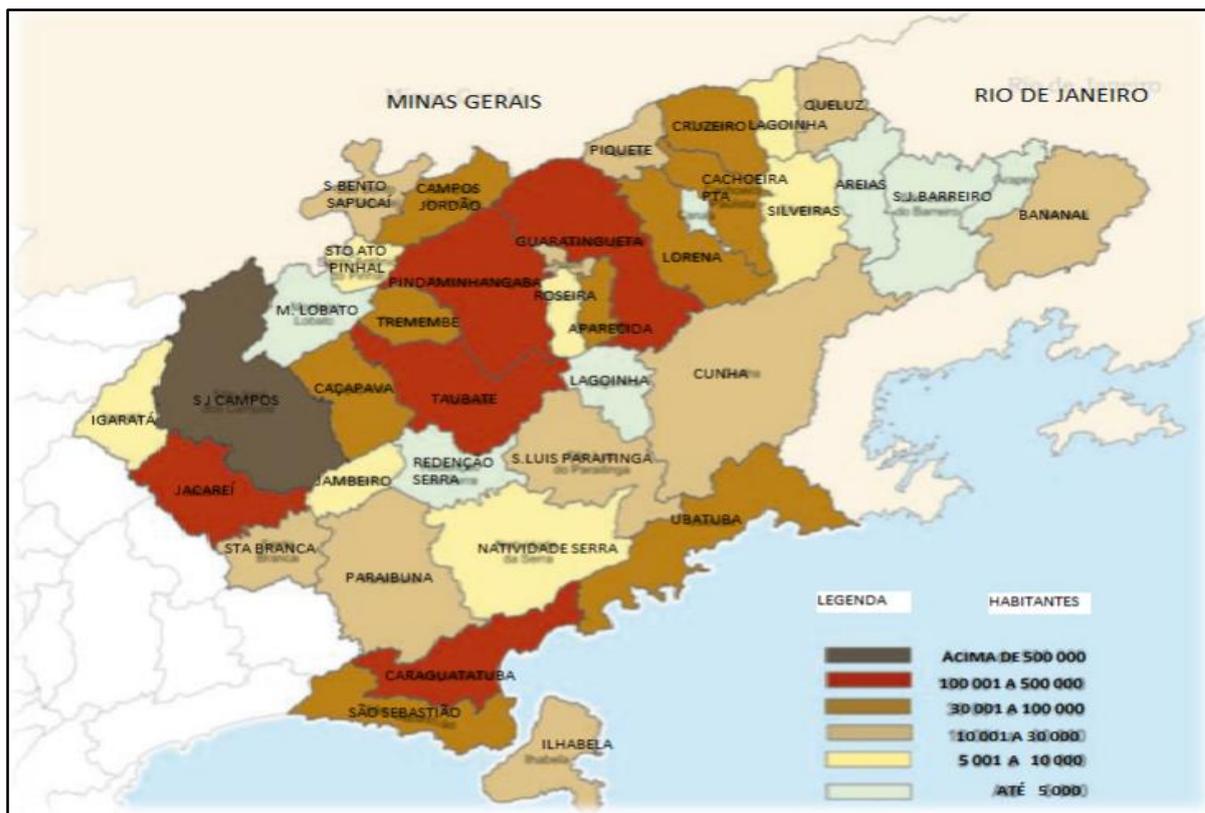


Figura 5 - Distribuição das cidades por porte dos municípios
 Fonte: São Paulo, 2012.

Conforme o documento técnico elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), a região do vale do Paraíba paulista é diversificada economicamente, e os setores automobilístico, aeronáutico, aeroespacial e bélico distribuem-se no eixo que a rodovia Presidente Dutra desenha. No setor agrícola, a produção de arroz, principal atividade, é desenvolvida nas várzeas do rio Paraíba do Sul.

A região conta ainda com importantes reservas naturais, das quais se destacam as serras da Mantiqueira, da Bocaina e do Mar, além de lugares de valor histórico e arquitetônico, como fazendas e igrejas.

A população do município pesquisado, segundo estimativa do IBGE, no censo de 2010 era de aproximadamente 300 mil habitantes. É o 23º mais populoso município do Estado. No mês de julho de 2012, o Tribunal Superior Eleitoral registrava 215.151 eleitores na cidade (IBGE, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município engloba, em seu cálculo, aspectos de longevidade dos cidadãos, renda *per capita* e qualidade da

educação. Seis municípios do vale do Paraíba paulista estão entre os 100 melhores colocados do Estado. Esse índice é medido de 0 a 1. Quanto mais próximo de 0, pior é o IDH, e quanto mais próximo de 1, melhor é o IDH.

O município escolhido teve o IDH calculado em 0,8, nas edições de 2010 e 2012, sendo considerada portanto, uma cidade com alto índice de desenvolvimento. A figura 6 apresenta a posição do município no Índice Paulista de Responsabilidade Social- IPRS (SEAD, 2010).

Ranking 2010
48ª Riqueza
266ª Longevidade
229ª Escolaridade

Figura 6 - Posições do município pesquisado no Índice Paulista de Responsabilidade Social
Fonte: SEAD, 2010.

A cidade conta com o oferecimento de escolas públicas e privadas para atender seus munícipes. Levantamentos do Censo Escolar 2014 mostram que, na rede privada, o município conta com 78 unidades escolares, dentre as quais 46 destinadas ao atendimento da educação infantil. Na rede estadual, a cidade conta com 24 unidades escolares que oferecem Ensino Fundamental e Médio.

Conforme levantamento realizado em 2015, junto à Secretaria de Educação, a Rede Municipal conta com 119 unidades escolares, e 68 delas atendem exclusivamente a Educação Infantil.

O quadro do magistério da Rede Municipal consta de 1.769 professores, sendo 491 na Educação Infantil.

1.4 Relevância do Estudo

No contexto educacional, a garantia do direito à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme prevê o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, é uma conquista recente.

A Educação Infantil, como uma conquista de direitos, apresenta apenas duas décadas de existência, e a sua trajetória aconteceu numa perspectiva assistencialista (OLIVEIRA, 2002; AGUIAR, 2002; AZEVEDO, 2013; MORENO, 2007). Essa etapa da educação tem ainda, em suas práticas e concepções, as marcas desse assistencialismo. Existe uma luta dos educadores infantis no sentido de reverter essa perspectiva para um enfoque educacional, conforme mostram os estudos de Monção (2013), Soares (2011) e Campos (2013).

Esse é o primeiro ponto para se evidenciar o quanto esta pesquisa é relevante, pois a partir de seu enfoque, a qualidade na Educação Infantil, pretendeu-se contribuir para que a perspectiva do desenvolvimento integral da criança constitua-se em meta a ser perseguida, deslocando o assistencialismo de sua posição de destaque. Entende-se que a reflexão sobre as práticas faz parte do esforço para análise e explicitação dos fatores que podem interferir na qualidade na Educação Infantil.

Dessa forma, este estudo se coloca contra a concepção assistencialista da Educação Infantil, na medida em que contribui para repensar as dimensões envolvidas na qualidade dessa etapa educacional.

A qualidade na Educação é um tema que ocupa o centro dos debates educacionais (OLIVEIRA, 1999; BRASIL, 2005; LUIS, 2005; ENGUITA, 2010; KAGAN, 2011; POPP, 2015). Trata-se de um conceito complexo, polissêmico e dependente de fatores culturais. Assim, a contextualização é importante no processo de busca do entendimento sobre a qualidade (ZABALZA, 2009; VILLAR, 2001; MENEZES, 2002; FREITAS, 2009).

Incluída nesses debates, a Educação Infantil, recém-inserida na Educação Básica, tem a difícil tarefa de se consolidar dentro das políticas públicas educacionais. Nas palavras de Ribeiro (2013, p. 21), “[...] o conhecimento científico representa um importante aliado à ação política, quando é capaz de oferecer subsídios teóricos para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades da população.” E, como se trata de um conceito

polissêmico, faz-se importante inserir neste debate a teoria das Representações Sociais como aporte teórico para investigar e pesquisar a qualidade na Educação Infantil.

Como os estudos das representações sociais buscam investigar as representações simbólicas que formam os sistemas de referências dos indivíduos, os quais pautam suas condutas (MOSCOVICI, 1978; CHAMON; CHAMON, 2007; ALVES-MAZZOTTI, 2008; CHAMON, 2014), um segundo ponto relevante deste estudo se sobressai, qual seja, o de contribuir para o fomento de mudanças, pois as transformações das práticas educacionais podem ocorrer a partir de estudos com enfoque psicossocial (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Portanto, apreender as representações sociais dos gestores sobre a qualidade na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento de uma discussão do tema do ponto de vista representacional, ao mesmo tempo em que se aborda a dimensão avaliativa e analítica existente no conceito de qualidade.

Um terceiro ponto a ser considerado como relevante neste estudo diz respeito à análise avaliativa do conceito de qualidade na perspectiva de contribuir para o processo educativo, questão essa também defendida por Popp (2012). E isso se dará por meio da apresentação da experiência realizada com os Indicadores de Qualidade da Educação (INDIQUE).

Assim, acredita-se que este estudo poderá inspirar os profissionais de educação que atuam nessa etapa educacional a repensar essa ferramenta avaliativa como um meio de consolidação de procedimentos de análise dos processos educacionais infantis.

Como no conceito de qualidade há uma dimensão de contexto (MOSS, 2015), o INDIQUE, como proposta autoavaliativa, pode direcionar as ações e políticas públicas para a educação Infantil, pois evidencia e organiza o trabalho em dimensões para a avaliação. E, ao mesmo tempo em que essas dimensões são vistas numa perspectiva de análises diagnósticas, elas provocam também o planejamento das ações e propiciam caminhos para intervenções.

Espera-se que esta pesquisa consiga reunir e apresentar novos conhecimentos que possam ser apresentados, tanto para a comunidade científica, quanto para os profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e que buscam a construção da qualidade educacional para a primeira Infância.

1.5 Organização do Trabalho

Essa dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro deles, a introdução, apresenta o problema da pesquisa, objetivos, a delimitação do estudo, a relevância do tema e a descrição da estrutura do texto

O segundo capítulo trata do tema da Qualidade na Educação referente à Educação Infantil e apresenta as considerações sobre os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE). Expõe, ainda, a trajetória da Educação Infantil na cidade pesquisada e as ações da Secretaria Municipal de Educação do referido município para a construção da qualidade com enfoque na aplicação do INDIQUE.

O tema da Educação Infantil é o foco do terceiro capítulo. Apresenta-se o estado da arte, os estudos realizados e um breve histórico dessa etapa da educação, bem como a legislação referente a ela.

No quarto capítulo aborda-se a Teoria das Representações Sociais no que tange a caracterização do objeto de pesquisa sob o foco dessa Teoria: o conceito, os universos reificado e consensual, os critérios, condições e funções da Teoria, e os processos de ancoragem e objetivação.

Apontam-se, no quinto capítulo, o método e o percurso metodológico elaborado e realizado.

Os resultados e discussões à luz da teoria das Representações Sociais são apresentados no sexto capítulo.

O texto encerra-se com as considerações finais, as referências bibliográficas e anexos.

2 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na trajetória de vida de cada pessoa, o lugar de onde ela fala revela suas inquietudes. A trajetória profissional desta pesquisadora iniciou-se na educação especial e se estendeu para a Educação Infantil, com vistas a abarcar novos desafios e novas aprendizagens.

Foi a partir das vivências nessa realidade que surgiu o interesse em estudar e apropriar-se dos conhecimentos necessários para atuação nessa etapa da educação básica, que se ocupa da educação e do desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a cinco anos.

Na atuação da pesquisadora junto aos educadores envolvidos com a Educação Infantil, muitos desafios se apresentaram. Um deles, particularmente, foi intenso: a necessidade de motivar as equipes das unidades escolares e da Secretaria da Educação para refletir sobre o atendimento das crianças com o objetivo de construir e ofertar uma educação com qualidade. Portanto, foi justamente em decorrência desses desafios, aliados ao desejo de busca por mudanças, que se optou por estudar o tema ora apresentado, tendo como objetivo principal a investigação das representações sociais dos gestores da educação infantil.

Nos contatos estabelecidos com os profissionais da Rede Municipal, revelaram-se algumas realidades, como exemplos: o desejo de aprimorar as finalidades atualmente atribuídas para a educação infantil nas duas dimensões, *cuidar* e *educar*; as inquietudes com o acolhimento e respeito à diversidade; a avaliação diagnóstica e a análise de resultados de desenvolvimento; as questões relacionadas à saúde e à afetividade; a estrutura e a ordenação dos espaços; a organização do tempo; e, a correta e adequada utilização dos materiais de uso permanente e de consumo. Enfim, diversas situações e propostas emergiram na direção da construção de uma educação de qualidade.

Ao mesmo tempo, a própria ideia de qualidade na Educação Infantil estava por ser construída. Assim, na sequência, reflete-se sobre o documento denominado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* e sobre o instrumento de autoavaliação conhecido como *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (INDIQUE), ambos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). A seguir, expõem-se as ações que foram implementadas como política pública visando à

construção de uma educação de qualidade na cidade pesquisada, do vale do Paraíba paulista, ilustrando-se as reflexões com a aplicação do INDIQUE.

2.1 Conceituando Qualidade e suas Implicações na Educação Infantil.

Falar em qualidade no contexto educacional implica resgatar as referências conceituais do termo qualidade e pontuar as contribuições sobre o que se estuda em qualidade na Educação Infantil.

Etimologicamente, o vocábulo qualidade vem do latim *qualitate*, com base no pronome *qualis*, que significa indagar: de que, de qual natureza? O termo remete às propriedades do objeto ou de uma dada realidade (PERISSÊ, 2010) e diz respeito a qualquer determinação do objeto, e essa propriedade o individualiza ou o caracteriza.

O conceito tem uma noção extensa e não pode ser visto como unitário, pertencendo assim a uma família de conceitos compreendida em determinações disposicionais, determinações sensíveis e determinações mensuráveis (ABBAGNANO, 2000).

Dessa forma, o vocábulo qualidade representa, conforme Oliveira (1999), atributos e condições que diferenciam objetos e pessoas umas das outras, o que permite que sejam avaliados com aplicação de critérios prévios, sendo assim aprovados ou reprovados. Com isso, a existência ou não de qualidade pode ser observada e reconhecida tendo por base conforme indicadores socialmente construídos.

O conceito de qualidade não tem um critério absoluto. Enguita (2010), por exemplo, apresenta o compartilhamento como uma característica presente na busca pela qualidade na educação. Assim, a qualidade educacional tem um significado de construção enquanto fenômeno educativo processual e compartilhado por todos os atores da escola.

A discussão sobre qualidade na Educação para crianças de zero a cinco anos acompanha as mudanças sociopolíticas e legais que visam à expansão do atendimento educacional, com o objetivo de garantir esse direito às crianças nessa faixa etária.

Essa expansão na oferta de vagas e a obrigatoriedade dessa etapa da educação foram conquistas alcançadas a partir do reconhecimento do Governo brasileiro sobre a importância dos primeiros anos de vida e do desenvolvimento dos indivíduos em longo prazo (KAGAN, 2011). Entretanto, ainda é um processo em construção, cuja oferta ainda não se consolidou, assim como não se atingiu a qualidade a ser atingida no atendimento às crianças dessa faixa etária.

Considerando os marcos legais, Oliveira (2007) ressalta que, na Constituição Federal de 1988, a educação foi destacada pela primeira vez como direito social. No artigo 6º, tem-se a seguinte redação: “[...] São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p.).

Ainda na Constituição, a garantia do padrão de qualidade é indicada como um dos princípios do ensino, no Artigo 206, inciso VII (BRASIL, 1988), que determina a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), tendo, entre outros objetivos, o da melhoria da qualidade do ensino.

Acrescenta-se, também, que a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, asseguram o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer, como uma de suas diretrizes, a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2005).

Assim, conforme Gentili (2001), essa centralidade no termo qualidade significa que a etapa da busca pela qualidade é uma consequência de quando se tratou o problema da quantidade. Logo, a educação que passou pela etapa de ampliação de oferta agora se centra na ideia de qualidade da educação dispensada.

No que tange a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação fixa metas para esse segmento. Não se trata de atender à quantidade e posteriormente buscar a qualidade da educação dispensada, mas de consolidar a oferta e atender à qualidade ao mesmo tempo.

Da mesma forma, segundo Gadoti (2013), se a Legislação ressalta uma educação de qualidade, isso revela que a educação, não só está passando por uma profunda transformação, como também, nesse processo, seus objetivos tradicionais não são mais os mesmos. Em outras palavras, somente a ampliação da oferta já não é mais suficiente; é preciso que seja de qualidade, para a população.

Para Formosinho e Araújo (2004), o conceito de qualidade tem uma vertente filosófica, pois está correlacionado a uma questão de atribuição de sentido. Isso ocorre porque a ideia de *qualidade* depende de como a instituição infantil compreende o fazer pedagógico eficaz e voltado para o desenvolvimento integral da criança.

Casassus (2007) defende que o conceito de qualidade é socialmente construído e, por isso, produto da ação de um grupo, de forma que não se pode conceber a qualidade numa dimensão individual:

Qualidade na educação aparece desta forma, como um desses conceitos significantes e mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque **refletem o algo mais que é necessário construir socialmente** (CASASSUS, 2007, p.45, grifos do autor).

O conceito de qualidade, assim, aparece como processo que envolve elementos que o configuram como participativo, dinâmico, polissêmico, valorativo e contextualizado. Dessa forma, trata-se de um conceito que remete à ideia de movimento e construção. Com isso, as práticas devem ser constantemente analisadas e avaliadas. Para isso, a ideia de onde se quer chegar é importante.

Neste trabalho adota-se o conceito de qualidade como processo e tendo como elemento norteador os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil-INDIQUE. Trata-se de um termo polissêmico constituído de atributos e propriedades da Educação Infantil que diferenciam a escola com qualidade da escola sem qualidade, de acordo com as Representações Sociais dos sujeitos.

Houve um salto significativo na Educação Infantil no município objeto deste estudo. Assim, apreender como os gestores representam a qualidade na Educação Infantil pode ser importante para futuras intervenções na formação da gestão escolar.

Objetivando fomentar práticas educativas que promovam a qualidade, o Ministério da Educação (MEC), em seu papel de indutor de políticas educacionais e proponente de diretrizes para a educação, elaborou o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que tem como objetivo ser referência para uma atuação de qualidade em creches e pré-escolas. O instrumento de autoavaliação intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação” – INDIQUE, também visa ao mesmo fim.

Na próxima seção, discorre-se sobre esses indicadores, visto que desde 2013 tem-se aplicado esta ferramenta para avaliar as escolas de Educação Infantil, envolvendo a comunidade. Como se trata de estudar Representações Sociais da qualidade, faz-se importante apreender as mudanças que ocorreram ao longo desse período.

2.2 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil: a proposta do Ministério da Educação

Esse documento tem como objetivo ser referência para uma atuação de qualidade em creches e pré-escolas e

[...] busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige colaboração da União para atingir o objetivo de “*Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade*” (BRASIL, 2006, cap. II, item 19).

A partir da perspectiva de uma proposta educacional para melhoria da qualidade na educação, a permanente supervisão, a formação continuada dos profissionais da educação e a assessoria técnica e pedagógica são ações que se fazem necessárias para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O fato de se proporem diretrizes para a Educação Infantil consolida o compromisso governamental com a aprendizagem e desenvolvimento da criança nessa faixa etária, bem como o envolvimento de todos os atores nessa tarefa (BRASIL, 2006).

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função daquilo que é oferecido em cada Instituição de Educação Infantil, pois também depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público, assim como da interação com a comunidade. Para que as Instituições de Educação Infantil vinculadas ao sistema educacional possam ofertar ações de qualidade são necessários suportes financeiros, administrativos e pedagógicos, os quais devem ser oferecidos pelo poder público, nos níveis da administração federal, estadual e municipal, em regime de colaboração recíproca (BRASIL, 2006).

2.2.1 Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, tem como objetivo estabelecer padrões orientadores de referência para o sistema educacional. Tal documento propõe, portanto, um direcionamento no que se refere à organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil. Em sua redação evidenciam-se dois eixos igualmente relevantes: primeiro, a intenção de oferta dos requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; e, segundo, a apresentação de indicadores norteadores para subsídio às ações educacionais referentes ao conteúdo e à estrutura educacional (BRASIL, 2006).

Esse documento se apresenta em dois volumes. O primeiro aborda em linhas gerais aspectos sobre a criança, a pedagogia, a Educação Infantil e a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil. O segundo volume discute as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das Instituições de Educação Infantil a partir de definições legais. Os parâmetros de qualidade para essas Instituições são apresentados nas seguintes perspectivas: quanto à proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil; quanto à gestão das Instituições de Educação Infantil; quanto aos professores e aos demais profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil; quanto às interações de professores, gestores e demais profissionais das Instituições de Educação Infantil; e, quanto à infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Quando se fala em Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é necessário considerar que, para se pensar a qualidade da Educação Infantil, é imprescindível ter em mente seu atrelamento direto às ações com as crianças. As perspectivas e os parâmetros propostos só têm sentido quando vistos como ações-meio para se atingir essa ação-fim (BEISIEGEL, 1981).

Como conjunto de perspectivas, os parâmetros espelham uma visão multidimensional da qualidade para a Educação Infantil. Com isso, tornou-se necessário estabelecer indicadores de qualidade como instrumentos de avaliação dos avanços das ações nesses vários parâmetros.

2.2.2 Os Indicadores de Qualidade na Educação (INDIQUE)

Por sua vez, o documento intitulado *Indicadores de Qualidade na Educação* (INDIQUE), cujo objetivo é alicerçar e fundamentar o desenvolvimento das ações educacionais de qualidade no âmbito das creches e pré-escolas, procura emitir respostas às expectativas dos profissionais da área por meio de ações efetivas. Ao mesmo tempo, apresenta-se como cumpridor da determinação sancionada no Plano Nacional de Educação, qual seja, a de que cabe à União uma parcela de responsabilidade para que se alcance a seguinte meta: “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006, s/p.).

O INDIQUE é uma metodologia de autoavaliação cuja aplicação se dá por um processo participativo e aberto, com toda a comunidade, interna e externa à escola. Dessa forma, é um importante aliado para as equipes educacionais e para as comunidades que desejam buscar uma educação de qualidade para as crianças.

A utilização da metodologia proposta no documento promove discussão para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com a conscientização de que a educação é uma ação conjunta que envolve os profissionais da área, a família, os órgãos públicos e a comunidade, sendo esse um de seus principais objetivos (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, todos os envolvidos, a família, a escola e a comunidade, exercitam a mútua colaboração e a responsabilização pela melhoria da educação, assegurando que as pessoas envolvidas no processo de educação das crianças compartilhem interesses e objetivos comuns. Tal ação de autoavaliação proposta no INDIQUE implica promoção da formação e do desenvolvimento de todos os participantes, tanto na ação pedagógica, quanto nas ações de educação e de cuidado às crianças atendidas.

O INDIQUE foi elaborado de forma coletiva, sob a coordenação do Ministério da Educação e com a participação de entidades da sociedade civil organizada, como a Ação Educativa, a Fundação Orsa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Buscou-se, assim, uma dinâmica de construção coletiva de políticas públicas (BRASIL, 2009).

Também participaram dos trabalhos de elaboração do instrumento: representantes de entidades, fóruns e conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, reunindo-se ao longo de um ano em discussões em oito Seminários Regionais. O instrumento foi testado em Instituições de Educação Infantil públicas e privadas de nove unidades federadas: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009).

O documento com as orientações para a aplicação da metodologia alerta que, para se pensar na qualidade da educação, é preciso conceber as ações na educação infantil a partir de: primeiro, melhores oportunidades educacionais; segundo, apoio significativo às famílias; e, terceiro, reflexão sobre as definições de qualidade, que dependem dos valores e das crenças defendidos pelos atores envolvidos nesse processo de aprendizagem (BRASIL, 2009).

O documento considera ainda que o processo de realização de um diagnóstico sobre qualidade precisa considerar os seguintes aspectos: os direitos humanos fundamentais; o reconhecimento e a valorização das diferenças; a fundamentação do conceito de qualidade na educação em valores sociais mais amplos; a legislação educacional brasileira; os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar da criança pequena e educá-la em ambientes coletivos; e, a formação dos profissionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Para realizar a autoavaliação, o INDIQUE propõe a análise de vários elementos presentes na realidade das Escolas de Educação Infantil, e divide esses elementos em sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; e, participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

Nessa autoavaliação, utilizando-se dessas dimensões, o documento sugere a elaboração de algumas perguntas a serem respondidas. Esses questionamentos devem referir-se às ações, atitudes ou situações que demonstrem o estado da Instituição em relação ao tema abordado pelo indicador. Cada pergunta deve ser discutida em grupo e, para isso, os integrantes recebem uma folha para escolha de uma cor - verde, amarela e vermelha. A atribuição de cores objetiva facilitar a emissão de respostas por parte do grupo, de modo que possa ponderar e decidir sobre qual das três cores melhor reflete a situação da Instituição de Educação Infantil em relação a cada indicador, no momento da autoavaliação (BRASIL, 2009).

Dessa forma, é proposto usar a cor verde caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na Instituição de Educação Infantil, indicando que o processo de melhoria da qualidade avança. A cor amarela é apontada para utilização quando essas atitudes, práticas ou situações ocorrerem ocasionalmente, mas não consolidadas, indicando que elas merecem atenção. E, por fim, a cor vermelha é apresentada no documento INDIQUE para utilização caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na Instituição de Educação Infantil, o que remete ao fato de que a situação é passível de tomada de providências cabíveis e, se possível, imediatas (BRASIL, 2009).

O documento reforça também direcionamentos sobre a dinâmica de aplicação da metodologia, ressaltando a importância de se identificar o que existe de positivo e o que precisa ser melhorado. O INDIQUE orienta, ainda, sobre o plano de ação que deve definir as prioridades das intervenções a serem realizadas pelo grupo com o objetivo de melhorar a qualidade das dimensões identificadas como pontos fracos. Por fim, o documento conduz os participantes à definição de

responsabilidades para execução dessas ações por parte da comunidade escolar, dos familiares e dos órgãos públicos.

A implementação dessa metodologia, além de concretizar o compromisso dos atores em torno de uma proposta única de atenção às crianças, propicia que se elabore e se coloque em prática um plano de ação para alcance das metas referentes à qualidade na Educação Infantil.

Tendo em vista que o conceito de qualidade tem caráter dinâmico e múltiplas perspectivas, os estudos atinentes à qualidade devem ser contextualizados, pois um fator relevante a se considerar é a especificidade, ou seja, os critérios e características de cada instituição, considerando-se o contexto, a cultura e o processo inerente a cada situação (ZABALZA, 2009).

Popp (2015) aborda a questão e enfatiza que, num estudo sobre qualidade, pode haver dois enfoques: um voltado para a avaliação do desenvolvimento da criança e outro voltado para o processo educacional. A autora propõe que, tendo o conceito de qualidade características voltadas para critérios, atributos e perspectivas, trata-se de uma avaliação que deve considerar questões sociais, culturais e os envolvidos no processo. Além disso, deve observar a influência do espaço e do tempo.

Diante disso, cabe ressaltar que o estudo em questão, realizado numa instância institucional da Rede Municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista, utilizou o conceito de qualidade na educação na perspectiva de avaliação do processo educativo por meio do INDIQUE.

A seguir, apresenta-se a trajetória da Secretaria de Educação na busca da qualidade na Educação Infantil na cidade pesquisada, expondo o contexto educacional de 2013, ano em que foram implementadas as ações de uma política pública voltada para a construção da qualidade educacional. Dessa forma, tornou-se urgente repensar as práticas educacionais existentes e propor ações que culminassem na aplicação do INDIQUE.

2.3 A Qualidade na Educação Infantil: a trajetória de uma Secretaria Municipal de Educação

O início do ano de 2013 foi o momento em que a Secretaria de Educação da cidade pesquisada iniciou e intensificou ações em busca de uma educação infantil de qualidade. Assim, há necessidade de compreender a realidade na qual se encontrava a Rede Municipal e contextualizar a Educação Infantil. Para isso, apresenta-se, na sequência deste texto, como a educação para a primeira infância se originou e contextualizam-se as ações colocadas em prática no ano de 2013.

2.3.1 O percurso da Educação Infantil da Rede Municipal: origem e organização

A Educação Infantil na cidade pesquisada, conforme dados do Plano Municipal de Educação (PME), apresentou um percurso lento e numa vertente eminentemente assistencialista (PME, 2015).

Na década de 1980, as escolas de educação infantil, conhecidas como Jardins de Infância, eram destinadas às crianças de cinco e seis anos de idade. Essas unidades escolares funcionavam em espaços diversificados, prédios alugados ou pertencentes ao município, ou em salões de centros comunitários.

Todos esses espaços não foram construídos especificamente para funcionamento da Educação Infantil. Eram locais adaptados que atendiam minimamente as crianças. Verificava-se o mesmo com relação aos mobiliários. Os profissionais que atuavam na Educação Infantil, denominada nesse período como creche, eram estagiários de pedagogia e cuidadores. Na época, apenas algumas diretoras tinham formação docente em nível de segundo grau, o antigo magistério.

Os convênios que atualmente existem entre a prefeitura e as Instituições confessionais datam desse período, e o processo dessas parcerias com o município ocorreu pelo motivo de que essas Instituições já realizavam esses atendimentos.

A análise desse período mostra que a alimentação escolar, denominada apenas de merenda, era oferecida diariamente pela Cozinha Piloto do município.

Mostra também que as crianças trajavam uniforme composto por camiseta vermelha, shorts azul marinho, tênis azul e sacolinha de tecido, e que o período de permanência na pré-escola era parcial (PME, 2015).

No final da década de 1980, mais especificamente com a Constituição de 1988, o município passa a construir os primeiros prédios escolares voltados à Educação Infantil, que são denominados creches municipais. A partir dessas construções, o atendimento se amplia e, em consonância com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o atendimento passa a focar também crianças de três anos de idade.

No ano de 2007 foi sancionada e promulgada pelo Prefeito Municipal da cidade pesquisada a Lei Complementar nº 180, datada de 21 de dezembro, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município (IPMT, 2007). Essa Lei foi formulada para atender à LDB, que, em seu artigo 67, determinou que os municípios organizassem as normas reguladoras do quadro do magistério com a administração pública municipal.

Essa Lei Complementar trouxe para a Educação Infantil Municipal uma nova configuração pedagógica/administrativa. Com isso, esse segmento da Educação passa a ser contemplado por um quadro de profissionais cujos salários equiparam-se aos demais professores da Rede Municipal (PME, 2015).

2.3.2 O contexto encontrado e a implementação de Políticas de Educação de Qualidade

A inclusão de crianças na Educação Infantil tem ocupado lugar especial no município pesquisado. A execução de um currículo focado no desenvolvimento humano e na alfabetização formou a base das ações nesse segmento educacional.

Foi esse entendimento que mobilizou a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado a focar a qualidade na prestação de serviços à sociedade. Realizando uma análise comparativa sobre a quantidade de crianças matriculadas na Educação Infantil no cenário nacional, verifica-se, conforme ilustrado na figura 7,

que no período de 2000 a 2013 esse número aumentou consideravelmente, quanto à inclusão em creches, por exemplo.

Reportando-se agora para o município pesquisado, percebe-se que, no ano de 2013, por exemplo, conforme ilustrado na Figura 8, o número de crianças inseridas na Educação Infantil, com especial destaque para aquelas cujo acesso se faz pela municipalidade, é muito expressivo e superior em quantidade, quando comparado com o número daquelas cuja porta de admissão se fez pela rede privada. E, ainda na sequência, a Figura 9 evidencia a crescente inserção dessas crianças nas unidades educacionais que compõem a Rede Municipal, mantendo-se ainda em grau elevado, quando comparada com as outras instâncias disponibilizadoras de acesso à Educação Infantil.

Matrícula na Educação Infantil por etapa, no Brasil, no período 2000-2013			
Ano	Total	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
2000	5.338.196	916.864	4.421.332
2002	6.130.358	1.152.511	4.977.847
2004	6.903.762	1.348.237	5.555.525
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481

Figura 7 - Número total de crianças inseridas na Educação Infantil no Brasil, por etapa (creche e pré-escola) no período 2000-2013.

Fonte: INEP - Censos Escolares, 2013.

Ano 2013			
Município	Dependência	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
		Estadual	0
Municipal	3113	5530	
Privada	1914	2068	
Total	5027	7598	

Figura 8 - Número total de crianças inseridas na Educação Infantil no ano de 2013, pelas vias estadual, municipal e privada.
Fonte PME, 2015.

Ano 2014			
Município	Dependência	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
		Estadual	0
Municipal	4455	6968	
Privada	2004	2169	
Total	6459	9137	

Figura 9 - Número total de crianças inseridas na Educação Infantil no ano de 2014, pelas vias estadual, municipal e privada.
Fonte PME, 2015.

Em 2013, a Educação Infantil apresentava-se com 62 unidades próprias de Educação Infantil e cinco conveniadas, e o quadro escolar contava com 8.643 alunos, conforme dados do censo 2013. Desses alunos, aproximadamente 4.213 eram atendidos em período integral.

Na ocasião, a organização de profissionais da educação para o atendimento da Educação Infantil constava de um coordenador de ensino, seis supervisores de

ensino, 62 diretores, 355 professores, 242 berçaristas/recreacionistas, 124 auxiliares de limpeza, 124 auxiliares de alimentação. A figura 10 apresenta a quantidade de profissionais lotados na Educação Infantil Municipal no ano de 2013.

Categoria Profissional	Quantidade
Coordenador de Ensino	01
Supervisores de Ensino	06
Diretores	62
Professores	355
Berçaristas/Recreacionistas	242
Auxiliares de Limpeza	124
Auxiliares de Alimentação	124

Figura 10 - Profissionais lotados na Educação Infantil Municipal no ano de 2013.
Fonte PME, 2015.

Para a efetivação dessa prática educativa, a Secretaria Municipal da cidade pesquisada priorizou ações estratégicas que focaram questões referentes a: normatizações e efetivação dos horários estabelecidos para funcionamento das unidades; organização, inovação e adequação nutricional do cardápio oferecido; sistematização e ampliação das rotinas de higienização, organização e limpeza dos espaços escolares; maior investimento na aquisição de materiais permanentes e de consumo utilizados; adequação, ampliação e reformas estruturais dos espaços físicos; unicidade na estrutura organizacional e pedagógica das unidades, pois as creches atuavam de formas distintas e sem uma sistematização; promoção da desestabilização de conceitos usualmente utilizados, os quais revestiam a Educação Infantil de uma roupagem assistencialista, buscando a compreensão de que essa atividade se caracteriza como direito; aumento da equipe técnica com conseqüente expansão das vagas ofertadas; e, procedimentos referentes ao

incentivo da formação continuada dos profissionais com favorecimento de reflexões sobre a prática educativa, em conjunto com a comunidade local e famílias.

Quanto às normatizações e efetivação dos horários estabelecidos para funcionamento das unidades, tem-se que o horário oficial de funcionamento das creches era das 7h às 18h. O período parcial da manhã correspondia ao horário das 7h30 às 11h30, e o período parcial da tarde condizia com o intervalo das 13h às 17h. O horário referente ao período integral tinha início às 7h15 e terminava às 17h15, chegando ao horário máximo das 18h.

Esses horários não eram normatizados e, por isso, foi necessário haver uma determinação para seu cumprimento. A flexibilização existente nos horários das escolas infantis até o início do ano de 2013 ocorria conforme prerrogativa de cada unidade escolar. Essa situação afetava, tanto o tempo de permanência das crianças no atendimento educacional, quanto a participação na rotina escolar, com prejuízos ao desenvolvimento das estimulações propostas. Da mesma forma, a frequência na Educação Infantil não era acompanhada sistematicamente e nem se exigia corresponsabilidade e compromisso da família.

Em se tratando da organização, inovação e adequação nutricional do cardápio oferecido, verificou-se que diversos novos cardápios foram elaborados. Essa diversidade alimentar obedecia à faixa etária e às situações de intolerância a determinados alimentos, além de ser rigorosamente prescrita por laudos de nutricionistas. Além disso, alguns gêneros alimentícios eram e ainda são adquiridos por meio da agricultura familiar, contribuindo assim para o enriquecimento nutricional da alimentação escolar. No que tange a sistematização e ampliação das rotinas de higienização, organização e limpeza dos espaços escolares no ano de 2013, percebeu-se que no município já se contava com a prestação de serviços e aquisição de insumos por meio de processo licitatório.

Com relação a maiores investimentos na aquisição de materiais permanentes e de consumo utilizados, constatou-se que os materiais permanentes foram objetos de investimentos diretos provenientes dos recursos municipais. Os itens de consumo, como materiais pedagógicos, de escritório, de limpeza e de higiene também foram contemplados por meio de convênio estabelecido entre a Prefeitura e Organizações sem fins lucrativos.

Quanto à adequação, ampliação e reformas estruturais dos espaços físicos, tais procedimentos foram considerados como medidas emergenciais, pois visavam

à ampliação da oferta de vagas, bem como à adequação da prestação dos serviços direcionados ao público-alvo infantil. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação procedeu à ativação de salas de berçários em escolas onde havia espaços ociosos, bem como construiu 27 novas salas de berçários nas unidades escolares em que havia espaços para isso.

Em se tratando da unicidade na estrutura organizacional e pedagógica das unidades, verificou-se que, concomitantemente com as questões administrativas, outros desafios se apresentavam, os quais eram atinentes à estrutura organizacional e pedagógica, pois as creches atuavam de formas distintas e sem uma sistematização. A provável explicação para essa característica organizativa poderia ser a forma como a Rede Municipal foi se estruturando ao longo do tempo. Assim, as unidades educacionais infantis foram exercendo a complexa tarefa de cuidar e educar com delineamentos próprios, o que ocasionou distintos perfis de organização institucional e de atuação administrativa, pedagógica, bem como de estruturas físicas diversas. Nesse sentido, repensar a Educação Infantil com a consciência de rede foi a primeira preocupação. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de implantar diretrizes que regulassem e traçassem uma sistematização do trabalho educacional, pois as unidades traziam ritmos diferenciados em suas práticas.

No que tange a promoção da desestabilização de conceitos usualmente utilizados, que revestiam a Educação Infantil de uma roupagem assistencialista, acrescenta-se também mais uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, no período, qual seja, modificação da denominação das instituições de ensino infantis. Se antes eram comumente reconhecidas como *creches*, posteriormente recebem a nomenclatura de *Escolas Municipais de Educação Infantil* (EMEI), alteração realizada por meio do Decreto Municipal nº 13154, datado de 18 de outubro de 2013. Essa modificação teve como objetivos: a organização dos trabalhos técnicos e administrativos desenvolvidos; o alinhamento das ações pedagógicas no município; e, a contribuição para que as atividades educacionais municipais estivessem em consonância com as prerrogativas federais para esse segmento da educação. Assim, foi possível caminhar no sentido de mudança de mentalidade e de significado, em face da forma de prestação dos serviços educacionais até então ofertados. Essa alteração na nomenclatura apresenta uma conotação de valorização da Educação Infantil, pois formaliza a concepção

educacional da instituição. A mudança do nome *creche* para *EMEI* remete à passagem de uma concepção assistencialista, baseada apenas em cuidados, para uma conotação educacional, em que as dimensões *cuidar* e *educar* se apresentam como indissociáveis.

Ainda com relação à questão da alteração da nomenclatura, cita-se também o empenho por parte dos profissionais da Secretaria de Educação em fazer uso do novo termo, bem como em contribuir para que tal nomenclatura fosse interiorizada sempre mais, a ponto de tornar-se habitual a todos nos mais diversos ambientes, educacionais ou não. Apesar de inicialmente haver certa resistência no uso da nova terminologia, o desafio foi superado e todos os profissionais envolvidos com as unidades escolares, gestores, professores e professores coordenadores, admitiram o quão importante esse uso correto da nomenclatura foi e tem sido, como propulsor de reflexões dentro das escolas, nos bairros e junto às famílias.

Quanto ao aumento da equipe técnica com conseqüente expansão das vagas ofertadas, constatou-se que o quadro de pessoal apresentava-se reduzido, não contemplando o Parecer nº 22/98, datado de 17 de dezembro de 1998, emitido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da relação adulto/criança (PARECER CNE/CEB 22/1998, 1998). Essa redução de profissionais repercutia também sensivelmente na área administrativa das unidades, uma vez que as creches não contavam com nenhum funcionário que se responsabilizasse pelas demandas da secretaria. Tais serviços administrativos básicos, como atendimento a telefone e portão, eram revezados entre os professores e o diretor da unidade escolar.

Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação do município optou por realizar um Chamamento Público para celebração de parcerias com Entidades sem fins lucrativos, para que pudessem dar suporte ao atendimento educacional. Com a celebração desses convênios, foi possível contar com um número adequado de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), bem como inserir no quadro funcional os profissionais denominados Auxiliares Técnicos Administrativos (ATA), o que contribuiu para resolução do problema referente ao quadro de pessoal.

Implementaram-se, também, procedimentos referentes ao incentivo da formação continuada dos profissionais, com favorecimento de reflexões sobre a prática educativa em conjunto com a comunidade local e famílias. A busca por uma

educação de qualidade demanda ações efetivas por parte da equipe gestora e, por isso, o quadro técnico de supervisores da Secretaria Municipal de Educação iniciou uma agenda com reuniões semanais de estudos, tendo como referência o documento dirigido às Secretarias Municipais proposto pelo Ministério da Educação.

O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), proposto pelo Ministério da Educação, apresenta uma publicação que sugere que as secretarias municipais atuem de acordo com os quatro fundamentos da gestão educacional. Esses quatro fundamentos estão comprometidos com construção de uma educação de qualidade, e foram formulados e inspirados nos resultados da pesquisa Redes de Aprendizagem (BRASIL, 2008). A realização dessa pesquisa contou com a participação da UNICEF, INEP, MEC e UNDIME, a qual foi apresentada no documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Os principais fundamentos propostos pelo MEC são: primeiro, o compromisso ético dos profissionais da educação; segundo, o foco na aprendizagem, no sentido e nas práticas com consciência de rede; e, terceiro, a ênfase no valor social da educação. Dessa forma, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela Educação Infantil do município, analisou os desafios que se apresentavam na perspectiva desses fundamentos, para a construção da qualidade, e algumas ações foram implantadas. A figura 11 apresenta um resumo esquemático das ideias que foram formuladas pela equipe técnica após as reuniões de debates reflexivos sobre as práticas das Escolas Infantis da Rede Municipal.

Fundamentos	Competência necessária para a equipe	Quando acontece	Como acontece	Atitude da equipe
1º Compromisso ético dos profissionais da educação	Autoconceito	No compromisso e responsabilidade com os alunos.	Demonstrando reconhecimento pelo resultado alcançado.	Forma como a equipe se percebe e como atua.
2º Foco na aprendizagem	Senso de competência	Na integração quando todos têm metas em comum.	Avaliando os resultados e dando sentido aos esforços.	Valorização da aprendizagem enquanto razão e meta. Forma como orienta para conquista de metas e resultados.
3º Sentido e práticas com consciência de rede	Senso de pertença	Nos resultados vistos como sendo de todos.	Apresentando propósitos comuns.	Compartilhamento, responsabilidade e aprendizagem. Forma como conduz e define a unidade escolar como parte de um todo.
4º Valor social da educação	Segurança	Na constatação de resultados.	Promovendo reconhecimento da educação pela comunidade.	Apresentação dos resultados obtidos. Forma como a gestão apresenta os resultados.

Figura 11 - Síntese dos quatro fundamentos referentes à qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Dessa forma, percebeu-se que houve investimento na construção da qualidade da Educação Infantil por meio de uma ação supervisionada e participativa. Um cronograma com reuniões semanais da supervisão foi elaborado, para ampliar a possibilidade de comunicação entre os pares na busca pelo envolvimento coletivo e respostas para os problemas cotidianos. A instituição desse espaço permitiu a realização de debates, reflexões e estudos relativos às intervenções necessárias na rede, bem como planejamentos das ações que deveriam ser implementadas para a busca da qualidade.

Os resultados desses momentos reflexivos evidenciaram o quanto é desafiante a compreensão das instituições infantis como espaço educacional que visa ao desenvolvimento integral da criança e ao seu direito de vivenciar rotinas saudáveis e realizar atividades estimulantes em meio a um ambiente acolhedor e organizado. Para tanto, o instrumento de autoavaliação INDIQUE foi o norteador da construção desse processo pautado na busca pela qualidade.

Ainda na direção dessa busca pela qualidade na Educação Infantil do município pesquisado, algumas intervenções foram planejadas e direcionadas para execução pelos supervisores, de forma que assumissem o papel de orientadores dos estudos e também que se tornassem responsáveis pela implantação de novas ações junto à equipe gestora da Educação Infantil no ano de 2013 e, após, junto aos professores coordenadores. Professor coordenador refere-se a um novo cargo instituído no ano de 2014, destinado a compor a equipe de trabalho da Educação Infantil no município pesquisado.

Os professores da Rede Municipal contribuíram eficazmente para a efetivação dessas novas ações, ou seja, para a concretização das ideias formuladas pela equipe técnica após os debates reflexivos sobre as práticas das Escolas Infantis. Essas boas práticas identificadas pela equipe de supervisão e de direção foram de tal forma acatadas e defendidas por todos os professores, que sua disseminação norteou rapidamente todas as intervenções subsequentes.

Essas novas ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação foram pautadas nos conceitos e compreensões sobre a qualidade na educação, as quais se apresentavam fundamentadas nas sete dimensões sinalizadas e propostas pelo INDIQUE, quais sejam: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; e, participação na Rede de Proteção Social.

Diante do que foi proposto pelo INDIQUE, o município pesquisado viabilizou em seu território de abrangência as seguintes ações contributivas para a construção e efetivação da qualidade na prestação desse serviço: ações de acolhimento e interações com a família, denominada *Família na escola*; ações de avaliação diagnóstica e de análise de resultados de desenvolvimento, por meio do preenchimento dos instrumentais intitulados *Ficha de acompanhamento e Avaliação interna*; ações de promoção da saúde e da afetividade designada como *Criança segura*; ações de estruturação e de organização dos espaços, denominada *Cantinhos*; e, ações de organização de conteúdos e tempo, ações estas efetivadas com a instituição de cinco procedimentos: primeiro, criação de um *Currículo Geral*; segundo, elaboração de outro *Currículo*, porém *integral*, com proposta de organização das atividades em rede; terceiro, medição da *Frequência na Educação*

Infantil; quarto, estabelecimento de um Núcleo de estudo dos berçários; e, quinto, elaboração de material didático para estudos e reciclagem profissional.

Na figura 12 é apresentada uma síntese das sete dimensões com suas respectivas propostas concretas de efetivação das ações municipais, com vistas ao alcance da qualidade na Educação Infantil.

Dimensões	Ações
Planejamento Institucional	PPP/Currículos
Multiplicidade de experiências e linguagens	Aprendizagens
Interações	Cantinhos
Promoção da saúde	Criança segura Alimentação saudável Alimentação escolar
Espaços, materiais e mobiliários.	Construções Revitalizações Cantinhos Reorganização dos horários
Formação e condição de trabalho dos professores e demais profissionais	Professores coordenadores HTPC Polos
Participação na Rede de Proteção Social	Enfoque na interdisciplinaridade da prestação do serviço

Figura 12 - Síntese das dimensões e ações propostas pelo município estudado referentes à busca pela qualidade na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Verificou-se que a qualidade na educação poderá se estabelecer em âmbito nacional por meio de Políticas Educacionais Municipais, ou seja, em cada Rede Municipal ou Sistema de Ensino que, ao se fortalecer, desenvolverá a educação.

Foi com a intenção de fomentar a busca pela qualidade na educação que a Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada propôs aos profissionais da Educação Infantil uma reflexão sobre as práticas educacionais e implementação de ações que promovessem um ambiente educacional promissor para as

aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. Essas ações culminaram com a aplicação da autoavaliação proposta pelo MEC, o INDIQUE.

Portanto, foi com esse intuito que este estudo se propôs a refletir sobre a Qualidade na Educação Infantil. Para que tal objeto de pesquisa pudesse ser apresentado, partiu-se inicialmente, neste capítulo, do conceito de Qualidade na Educação Infantil. A partir deste momento, aborda-se, no próximo capítulo, o “estado da arte” sobre o tema e, posteriormente, a contextualização histórica da Educação Infantil, com seus respectivos marcos legais.

2.3.3 As ações propostas

A primeira intervenção realizada com o objetivo de construir a qualidade na Educação Infantil e com a proposta de repensar as práticas educacionais no município pesquisado foi a reorganização e estruturação dos espaços, sabendo-se que eles compõem o ambiente educativo e tendo em vista que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe a criação de estruturas que favoreçam condições para aprendizagens significativas.

Esse enfoque na reestruturação dos espaços escolares teve como objetivo propiciar acesso a múltiplas linguagens, conforme as dimensões do INDIQUE, e, com isso, possibilitar aprendizagens significativas por meio de um ambiente harmonioso, organizado e desafiador, conseqüentemente visando à construção da qualidade de educação que se busca.

O desenvolvimento dessa ação aconteceu, numa primeira fase, com o convite feito pelos supervisores para dezesseis professoras que atuavam na rede, quatro de cada nível da Educação infantil: berçário, maternal I, maternal II e jardim. O critério de escolha para o convite foi o envolvimento dessas professoras, que já atuavam em suas escolas, e seu perfil aberto a propostas inovadoras.

Essas professoras, após estudos, implantaram em suas unidades “cantinhos pilotos”, além de participarem da elaboração de um material que orientou a prática pedagógica da rede com a estruturação dos espaços, e atuaram como formadoras.

Assim, desenvolver uma política de formação em serviço como elemento impulsionador da prática pedagógica de atuação com “cantinhos” foi uma forma de valorizar o conhecimento do professor e disseminar a importância do trabalho de reestruturação dos espaços com base nos estudos teóricos, práticas educativas desafiadoras e valorização da experiência prática dos professores.

No segundo momento foi realizado com os gestores uma apresentação e formação com a proposta de trabalho com “cantinhos”. Solicitou-se a indicação de um professor representante de cada unidade escolar, para a implantação da proposta. Dessa forma, os professores indicados receberam formação e orientação das professoras formadoras para reestruturação de suas salas de aula.

A partir da implantação de uma “sala piloto” em cada unidade escolar, outras professoras aderiram à proposta, a partir da observação da atuação pedagógica e dos resultados alcançados. Foi realizado, no terceiro momento, correspondente ao primeiro semestre de 2014, formações para todos os professores da Educação Infantil, de forma que todas as unidades escolares passaram a contar com a reestruturação dos espaços em “cantinhos”.

Uma segunda intervenção, com objetivo de Incentivar a efetiva participação e integração da família, foi a proposta intitulada “Família na escola”. O principal objetivo foi envolver os familiares no acompanhamento do processo educacional dos filhos e possibilitar que as decisões na escola de Educação Infantil fossem democráticas. Fomentou-se, assim, a busca pela qualidade de ensino e o fortalecimento do vínculo família-escola.

Para isso, a equipe de supervisão da Secretaria de Educação preparou uma apresentação da proposta para as escolas, iniciando com uma reunião com os gestores escolares e professores coordenadores. Nessa reunião foi solicitado que cada escola reunisse sua equipe docente, aproveitando o momento do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para os estudos e debates sobre a importância da parceria família-escola e para elaboração da ação na Unidade Escolar.

A equipe de Supervisores estimulou e orientou que cada escola considerasse sua realidade, e subsidiou as equipes escolares por meio de ideias e atividades que poderiam ser desenvolvidas e com algumas sugestões para contribuir com o trabalho da equipe Escolar.

Assim, foi elaborada uma lista de orientações para que as escolas desenvolvessem ações conjuntas, ou seja, promovessem atividades de modo que os familiares, alunos, professores e funcionários da escola pudessem interagir e participar.

O evento foi realizado de forma simultânea em todas as unidades escolares. Foi amplamente divulgada a atividade, assim como o objetivo de abertura da escola visando à inclusão dos pais e da comunidade em sua rotina, fortalecendo a integração com a família.

Dentre as atividades realizadas na ação “Família na escola”, destacou-se a exposição dos trabalhos dos alunos e as apresentações de danças, músicas e teatro. Também foram convidados pais e alunos que se destacavam em algumas atividades, para participação no evento, por exemplo, tocar um instrumento musical ou expor trabalhos artísticos.

A comunidade foi envolvida com a participação de seus artistas para realização de oficinas de bijuterias, maquiagem, culinária e prestação de serviços, como cortes de cabelo e atividades de ginástica.

Outra ação desenvolvida como proposta de acompanhamento e observação do desenvolvimento dos alunos na educação infantil foi a implantação de um formulário denominado “Ficha de acompanhamento do desenvolvimento do aluno” (Anexo I), que possibilitou algumas reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem.

A LDB estabelece, em seu artigo 31, que “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010 estabelecem, ainda, que cabe às instituições de Educação Infantil a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças.

A elaboração desse instrumento de registro e avaliação do desenvolvimento dos alunos contou com a participação dos docentes da rede que, organizados por níveis de ensino, analisaram a proposta e fizeram sugestões que foram reorganizadas pelos supervisores.

Esse formulário, preenchido bimestralmente, deve ser apresentado e assinado pelos responsáveis em reunião de pais e mestres, com o objetivo de envolver a família no desenvolvimento das crianças.

Para a equipe docente, a ficha tem o objetivo de ser um instrumento de reflexão sobre o seu trabalho, aprimorando-o e revendo-o sempre que perceber que o aluno não está correspondendo aos estímulos e atividades propostas.

Foi elaborado um currículo comum para a educação Infantil com o objetivo de proporcionar aos professores da Rede Municipal de Ensino referências e direcionamentos para a prática educativa. Essa elaboração aconteceu por meio de uma comissão de docentes organizados segundo os níveis de ensino, e participaram também diretores e supervisores.

O documento inicial foi enviado para as escolas de Educação Infantil, para que os docentes pudessem analisar os conteúdos e objetivos propostos e colaborar com sugestões de estratégias, que fizeram parte do documento como sugestões de experiências para constarem no plano de ação semestral e anual das unidades.

Dessa forma, após a análise por parte do corpo docente de cada escola, as sugestões foram enviadas para a secretaria de Educação, para elaboração do documento final.

A organização do currículo comum privilegia as dimensões “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”. A primeira considera o eixo de trabalho “Identidade e Autonomia” e a segunda é constituída pelos eixos “Movimento”, “Artes Visuais”, “Música”, “Linguagem Oral e Escrita”, “Natureza e Sociedade” e “Matemática”.

Da mesma forma, foi realizado um currículo comum para o programa de período integral, visto que a Educação Integral não almeja simplesmente ampliar as dimensões de tempo, de espaço e de conteúdo, pois procura discutir e construir espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

A educação integral está instituída na Constituição de 1988, no art. 250, e na LDB 9394/1996, no artigo 2º, que apontam que a educação escolar é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. O art. 31, inciso III, da LDB afirma esse compromisso de jornada integral aos alunos da Educação Infantil: *“III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”*.

Assim, o objetivo da ação de elaboração de um currículo para o programa de período integral consistiu em sistematizar a educação integral no contraturno escolar. Buscou-se uma ação diversificada, com propostas de um ambiente escolar com práticas educacionais diversificadas, lúdicas e atraentes, de maneira a elevar a importância do acesso e da permanência do aluno na escola.

Foi formada uma comissão de docentes organizados segundo os níveis de ensino e, para o primeiro momento, foi realizado um levantamento, junto às escolas, das atividades que eram realizadas com as turmas que ficavam em período integral. Num segundo momento, foram analisadas as atividades levantadas, que foram estruturadas em formato de oficinas, com proposta de organização de horário único para toda a rede municipal (Anexo II).

Da mesma forma que o currículo comum, o currículo para o programa de período integral teve o documento inicial enviado para as escolas de Educação Infantil, para que os docentes pudessem analisar os conteúdos e objetivos propostos e colaborar com sugestões de estratégias.

Por fim, após a análise por parte do corpo docente de cada escola, as sugestões foram enviadas para a Secretaria de Educação, para elaboração do documento final.

Também fez parte das ações o monitoramento da frequência, pois a Secretaria de Educação detectou a ocorrência de alto índice de alunos faltosos. Essa realidade pode ser consequência da não compreensão, por parte das famílias, de que escola de Educação Infantil consiste em um espaço de desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, as famílias não se comprometem com a assiduidade dos alunos e não percebem a importância de justificar as faltas das crianças.

De acordo com a Lei 12.796, de 04/04/2013, os pais de alunos do Ensino Infantil, de 4 a 5 anos, deverão ficar atentos à frequência escolar de seus filhos. A Lei prevê que cada criança deve ter pelo menos 60% da presença mínima do total de aulas dadas. Um dos objetivos da Lei é melhorar a participação das crianças no ensino infantil, período considerado de alta importância para o desenvolvimento do indivíduo. Os pais precisam justificar as faltas apresentando atestado médico, bilhete, telefonema, ou indo pessoalmente até a escola.

A ação consistiu, inicialmente, na conscientização dos gestores e, posteriormente, da comunidade escolar, sobre a importância da primeira etapa da

Educação Básica e a necessidade de frequência, e o tema foi abordado em reuniões pedagógicas. Também foi estimulada a participação efetiva do supervisor no acompanhamento do controle da frequência escolar.

As escolas controlam a frequência no Diário de Classe, porém a parceira com a família consistiu em um momento dessa ação, pois é de responsabilidade dos pais a assiduidade de seus filhos. Assim, os gestores receberam orientações sobre estratégias para melhoria das porcentagens de frequência, dentre elas a organização das já mencionadas reuniões com a comunidade escolar.

Também foi definida como estratégia utilizar as reuniões bimestrais de pais e mestres para apresentar a porcentagem de presença dos alunos. Dessa forma, o item frequência escolar fez parte da ficha de acompanhamento individual dos alunos, para que a família pudesse se conscientizar dessa responsabilidade e perceber a assiduidade escolar como fator que auxilia no bom desenvolvimento da criança.

Outra ação que se fez necessária foi a revisão das Propostas Político-pedagógicas das escolas. As unidades escolares de Educação Infantil da Rede Municipal haviam apresentado uma Proposta Político-pedagógica no ano de 2007, portanto foi preciso retomar esse documento para reafirmar o tipo de ação educativa que se pretendia realizar.

Existem exigências legais que devem ser observadas, com relação à construção da Proposta Político-pedagógica pelas unidades de educação infantil. O documento *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (DCNEI) define a Proposta Político-pedagógica como plano orientador de ações da instituição visando à melhoria da qualidade do atendimento às crianças que nelas são educadas e cuidadas. Assim, cabe à instituição refletir sobre a Proposta Político-pedagógica, para que cada vez mais se aproxime desse ideal educacional (BRASIL, 2010).

Trata-se de um plano global importante, de caráter teórico-metodológico, para transformação da realidade. Entende-se que a elaboração da Proposta Político-pedagógica pode tornar possível melhor definição da identidade da Unidade Escolar, abertura de horizontes para se obter certa estabilidade para a caminhada educacional, maior comprometimento e definição de metas mais claras. Assim, as reivindicações poderão ser fundamentadas e a conquista de uma educação de qualidade e democrática poderá ser assegurada.

Foram organizados, portanto, encontros dos supervisores para estudo e seleção de material sobre a Proposta Político-pedagógica, o que viabilizou a criação de um material de orientações gerais para sua elaboração.

Em seguida, foram definidas datas para reuniões com grupos compostos de 10 a 12 gestoras da Educação Infantil, para entrega de orientações, esclarecimentos de dúvidas, debates e comunicação de prazo. Também foi realizado um plantão na Secretaria de Educação, para que os gestores pudessem apresentar o processo de elaboração do documento de cada escola e tivessem oportunidade para esclarecer dúvidas e solicitar apoio.

O objetivo das orientações e reuniões com as gestoras foi proporcionar a partilha de experiências no processo de elaboração da Proposta Político-pedagógica, estimulando a equipe escolar a utilizar o momento de elaboração desse documento como oportunidade para reflexões importantes com relação à prática e à realidade da escola.

As ações realizadas na Educação Infantil buscaram uma mudança de concepção dessa etapa da educação básica, tendo a construção da qualidade nessa modalidade educacional como enfoque.

Nesse sentido, a realização de novas práticas educativas como elementos da realidade do cotidiano da escola de Educação Infantil tem papel fundamental nesse processo, e os profissionais da Educação Infantil são atores centrais nessa busca permanente pela qualidade. Essas ações promoveram uma atuação real para a garantia de que as escolas de educação infantil proporcionem a todas as crianças seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, tão importante quanto as ações realizadas é a reflexão sobre os resultados obtidos e, nesse sentido, a metodologia do INDIQUE pode ser um instrumento de autoavaliação para a construção de uma educação de qualidade.

2.3.4 A aplicação do INDIQUE na Rede Municipal de Educação

A avaliação, no ano de 2013, contou com o apoio das equipes escolares, envolvendo no INDIQUE 66 gestores, 418 professores e 218 funcionários. No ano de 2014 houve mobilização e participação da família e da comunidade.

Participaram 68 gestores, 446 professores, 388 funcionários e 1.835 pessoas, entre familiares e comunidade.

A aplicação da avaliação do INDIQUE foi realizada em etapas. A primeira delas foi o estudo feito pelos profissionais da equipe de supervisão, a segunda foi a formação dos gestores, a terceira, a formação das equipes escolares, e a quarta e última, a realização do INDIQUE nas escolas.

A formação dos gestores foi realizada em dois encontros: o primeiro, para apresentação do material e estudo das dimensões, e o segundo, com a realização de uma dinâmica sobre o INDIQUE, com os gestores. Assim, o material utilizado nos encontros de formação dos gestores foi disponibilizado para as escolas e também foram realizados dois encontros de formação com as equipes escolares.

O primeiro encontro de formação do INDIQUE para equipes escolares constou do estudo das dimensões e de uma dinâmica de aplicação do INDIQUE. O segundo encontro de formação do INDIQUE constou de esclarecimento de possíveis dúvidas e retomada dos procedimentos para a ação.

No intuito de estruturar a ação em todas as unidades escolares da Rede Municipal, foi elaborado um único material de apoio, ilustrado nas Figuras 13 e 14, para aplicação da avaliação. Esse material foi reproduzido, para que todas as unidades de educação infantil tivessem a mesma condução na aplicação.

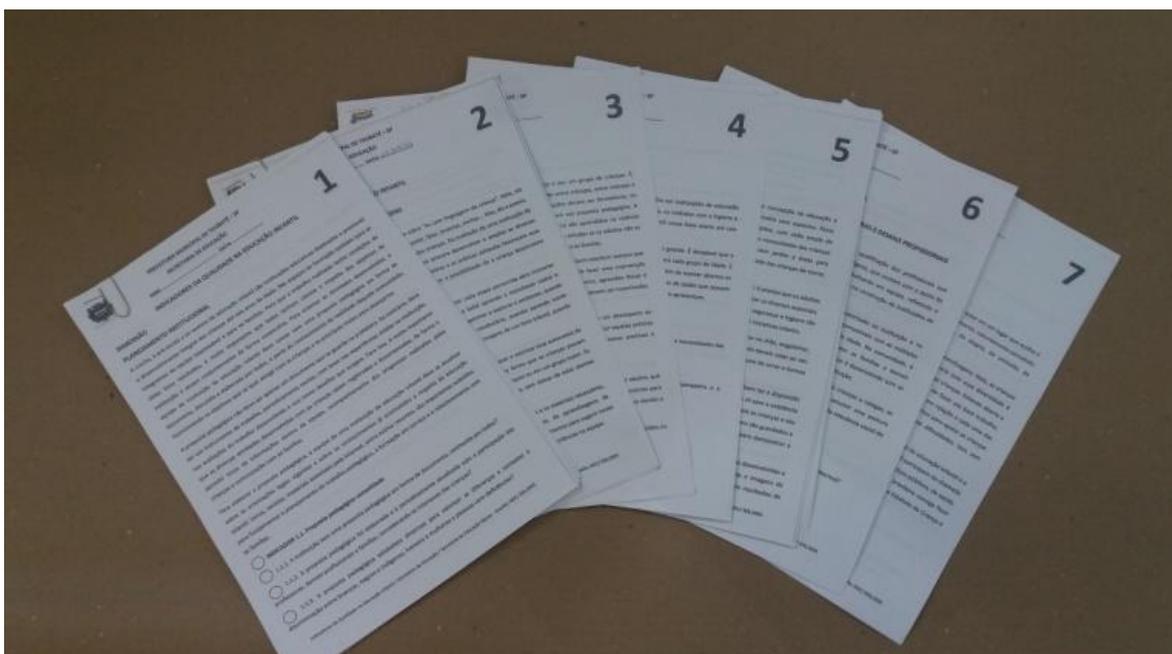


Figura 13 - Material de apoio para aplicação do INDIQUE

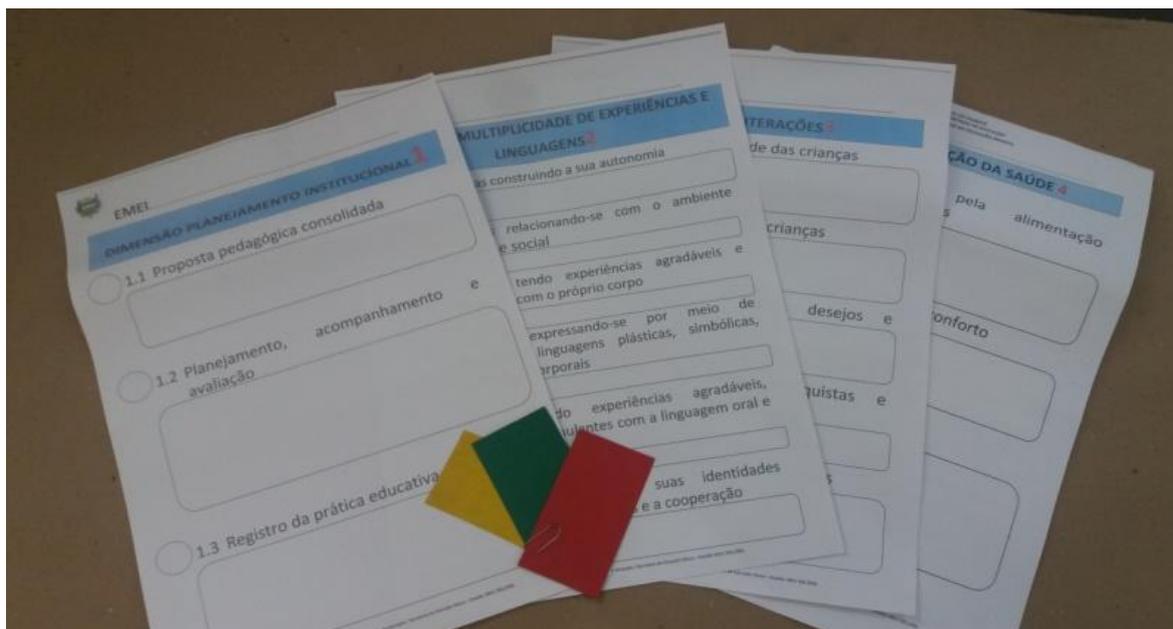


Figura 14 - Material de apoio para aplicação do INDIQUE.

Desse material de apoio constou uma folha de orientações sobre a aplicação do INDIQUE para as equipes escolares. Nessas orientações constavam os seguintes pontos a serem observados: definição prévia dos papéis dos participantes no dia da aplicação; elaboração de convites para o corpo docente e familiares, além de promoção da divulgação externa com objetivo de envolver o maior número de pessoas da comunidade; preparação de uma acolhida aos participantes; definição da presença de um professor representante em cada grupo; nomeação de um relator para cuidar da discussão, elaboração do quadro síntese e exposição da discussão em conjunto com o representante do grupo na plenária; e, preparação de lembrancinhas e café para participantes.

Foi entregue também um formulário padrão para que cada unidade escolar elaborasse um plano de ação para as dimensões que necessitavam de melhorias e apontasse quais ações haviam influenciado os indicadores que foram mais bem avaliados. Foi também determinada uma data para que as unidades escolares protocolassem na Secretaria de Educação as fichas das conclusões de análises das dimensões, para que os dados pudessem ser compilados. Esses resultados foram apresentados em reunião para os gestores escolares.

Apresentam-se a seguir os resultados comparativos das unidades de Educação Infantil participantes em 2013 e 2014, para as sete dimensões autoavaliadas.

A primeira dimensão, “Planejamento Institucional”, conforme mostra a Figura 15, consta de três itens: proposta pedagógica; planejamento, acompanhamento e avaliação; e, registros da prática educativa.

Dimensão 1- Planejamento Institucional			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	9	58	1
2014	47	20	1

Figura 15 - Resultados da aplicação do INDIQUE: Planejamento Institucional.
Fonte: elaborado pela autora.

Notam-se melhorias nessa dimensão. O indicador verde progrediu de 9 para 47 escolas, o indicador amarelo regrediu de 58 para 20 escolas e o vermelho constou de uma única escola.

Nos planos de ações realizados pelas escolas para o desenvolvimento dessa dimensão constaram: reuniões de pais com apresentação das propostas pedagógicas da Unidade; entrega do resumo da Proposta Politico-Pedagógica aos familiares no ato da matrícula; elaboração e exposição de cartazes informativos na secretaria das unidades; formação de conselho de pais para participação na consolidação da Proposta Político-Pedagógica; valorização do bom funcionamento administrativo da unidade; apresentação, nas reuniões de pais, dos projetos anuais da escola; planejamento anual escolar com a equipe escolar e apresentação aos pais em reunião; preenchimento da ficha de acompanhamento individual dos alunos e apresentação aos pais na reunião de pais e mestres; utilização de semanário padrão em toda a rede, para registros das atividades; e, utilização de registros docentes padrão, denominado “caderno do professor”.

A escola que consta em vermelho avaliou que o Projeto Político-Pedagógico necessita de maior divulgação e debate com as famílias.

A segunda dimensão - “Multiplicidade de experiências e linguagens” – tem seis itens: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com ambiente natural e social; crianças tendo experiências saudáveis e agradáveis com

o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis e, estimulantes com a linguagem oral e escrita; e, crianças reconhecendo sua identidade e valorizando as diferenças e cooperação.

Conforme apresentado na Figura 16, o indicador verde passou de 21 para 49 escolas. Nessa dimensão o indicador amarelo diminuiu de 45 para 19, e o vermelho, de dois para zero.

Dimensão 2-Multiplicidade de Experiências e Linguagens			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	21	45	2
2014	49	19	0

Figura 16 - Resultados da aplicação do INDIQUE: Multiplicidade de Experiências e Linguagens.

Fonte: elaborado pela autora.

Foram relatadas pelas escolas as seguintes ações: realização de uma horta alfabética, permitindo maior contato dos alunos com a natureza; organização e preparação de brinquedotecas; implementação de projeto musical; busca e diversificação dos recursos utilizados na aula de artes; promoção de trocas de experiências entre professores de todos os níveis nos Horários de Trabalho Coletivo (HTPC); busca de contato com elementos da natureza em aulas externas; implantação do projeto animais do jardim, reestruturação do quadro de horário; realização de atividades de movimento e música; realização da proposta dos cantinhos; incentivo à autonomia das crianças em momentos de higiene pessoal e alimentação; realização de projetos de leitura e de “sessões simultâneas de leitura”; exposição, no pátio da escola, dos trabalhos realizados pelos alunos.

Fazem parte da terceira dimensão, “Interações”, os seguintes itens: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e proposições das crianças.

Nessa dimensão, conforme Figura 17, o indicador verde progrediu de 21 para 47 escolas, o indicador amarelo regrediu de 44 para 11 escolas, e o vermelho, que constava de zero, passou a duas escolas.

Dimensão 3- Interações			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	24	44	0
2014	55	11	2

Figura 17 - Resultados da aplicação do INDIQUE: Interações.
Fonte: elaborado pela autora.

As ações citadas pelas unidades escolares para a percepção de uma melhora na dimensão são: realização de estudos de caso, debates, leituras e pesquisas em HTPC; realização de orientação aos pais e responsáveis por meio de bilhetes informativos e atendimentos individualizados; sistematização de projetos didáticos em rede; exposição de produções dos alunos no pátio da escola; realização da proposta de cantinhos; acompanhamento individual de alunos com mais dificuldades por meio das fichas individuais; realização de relatórios específicos; e, encaminhamento e apoio da equipe multidisciplinar.

Foi citada em duas escolas a necessidade de realização de projetos específicos para que essa dimensão melhore, considerando a necessidade de promoção de interação sistemática entre as salas de aula e de exposição dos trabalhos e conquistas dos alunos.

A quarta dimensão, que avalia a “Promoção da saúde”, consta da análise de três itens: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; limpeza, salubridade e conforto; e, segurança.

Nessa dimensão, conforme Figura 18, a avaliação com o indicador verde progrediu de 19 para 45 escolas, o indicador amarelo regrediu de 47 para 20 escolas, e o vermelho, que constava de duas, passou para três escolas.

Dimensão 4- Promoção da saúde			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	19	47	2
2014	45	20	3

Figura 18 - Resultado da aplicação do INDIQUE: Promoção da Saúde.
Fonte: elaborado pela autora.

Foram consideradas ações para a melhora dessa dimensão: exposição diária do cardápio aos pais e comunidade escolar; parceria com o setor da alimentação, para reavaliar o cardápio; acompanhamento, com relatório mensal do cardápio elaborado por Nutricionista, dos alunos com dietas especiais; atuação eficaz da comissão de pais na avaliação da merenda; teste de aceitabilidade da merenda; criação de uma rotina de trabalho com as profissionais da limpeza; instalação de lixeira fechada; parcerias com profissionais capacitados para palestras de primeiros socorros; análise e apresentação da possibilidade de melhorias do aspecto físico para o atendimento a crianças com deficiência; parceria com o posto de saúde municipal, para solicitar palestras e vídeos informativos da área da saúde; projeto em rede para a semana da boa alimentação; campanhas sistemáticas de prevenção da dengue; instalação da grade de proteção do gás; atenção para a higiene e organização da unidade escolar; manutenção de tomadas elétricas; instalação de protetores para garantir a segurança; participação do Programa “criança segura”, com atividades no ano letivo.

As escolas que apresentam avaliação em vermelho aguardam reformas na estrutura física.

Fazem parte da quinta dimensão - “Espaços, materiais e mobiliários” - os seguintes itens: espaços e mobiliários que favoreçam experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças; espaço, materiais e mobiliários para atender aos interesses dos adultos.

Nessa dimensão, conforme Figura 19, a avaliação com o indicador verde progrediu de 5 para 48 escolas, o indicador amarelo regrediu de 54 para 16 escolas, e o vermelho, que constava de 9, passou a 4 escolas.

Dimensão 5- Espaços Materiais e Mobiliários			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	5	54	9
2014	48	16	4

Figura 19 - Resultado da aplicação do INDIQUE: Espaços, Materiais e Mobiliários.
Fonte: elaborado pela autora.

Nas ações que propiciaram melhor avaliação da dimensão estão: realização de reforma e revitalização da unidade escolar; realização de adaptação de

acessibilidade; aquisição e reposição de novos materiais; colocação de espelhos para uso das crianças; organização e melhoria do banheiro de uso exclusivo dos funcionários; melhoria dos banheiros e manutenção dos bebedouros; instalação de interfone com câmera e portão elétrico para melhorar a segurança; aquisição de materiais específicos para alunos de inclusão, mediante necessidade; organização de sala de professores com recursos materiais e mobiliários adequados; uso das áreas externas para atividades complementares.

As unidades que avaliaram em vermelho são as que apontaram que aguardam reformas e revitalizações.

A sexta dimensão avaliada trata da “Formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais”, composta por três itens: formação inicial dos professores; formação continuada; condições de trabalho adequadas.

Na avaliação dessa dimensão, conforme Figura 20, o indicador verde passou de 29 para 38 escolas, o indicador amarelo regrediu de 34 para 28 escolas, e o vermelho, que constava de cinco escolas, passou a duas escolas.

Dimensão 6- Formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	29	34	5
2014	38	28	2

Figura 20 - Figura 19 - Resultado da aplicação do INDIQUE: Condições de trabalho das professoras e demais profissionais.

Fonte: elaborado pela autora.

As escolas citam, em suas ações, formações de leitura e atividades lúdicas para os professores realizadas pela Secretaria da Educação. Citam também a doação de livros infantis e CDs aos alunos, por meio dos Programas “Planeta Leitura” e “Palavra Cantada”, a importância do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a presença do Professor Coordenador. Nas questões relativas à avaliação na cor vermelha são citados aspectos quanto ao número de alunos por turma e falta de espaço para a sala de professores. Foram também citados os afastamentos dos docentes por motivo de saúde, o que leva as salas de aula a ficarem com professores em substituição e eventuais.

Na sétima dimensão, “Cooperação e troca com as famílias”, consideram-se os itens: respeito e acolhimento; garantia de direito das famílias em acompanhar as vivências e produções das crianças; e, participação da instituição na rede de direitos da criança.

Na avaliação dessa dimensão, conforme Figura 21, o indicador verde passou de 42 para 56 escolas, o indicador amarelo regrediu de 26 para 12 escolas e nenhuma escola foi avaliada com a cor vermelha.

Dimensão 7- Cooperação e troca com as famílias			
	Verde	Amarelo	Vermelho
2013	42	26	0
2014	56	12	0

Figura 21 Resultados da aplicação do INDIQUE: Troca e Cooperação com as famílias.
Fonte: elaborado pela autora.

Nas ações citadas pelas escolas constam: reuniões com participação dos familiares; interação família e escola, por meio de projetos no programa “Família na escola”; acesso dos pais à ficha de acompanhamento dos alunos; participação das famílias na avaliação escolar por meio do INDIQUE.

Encerra-se aqui a descrição do contexto e a avaliação de qualidade da Educação Infantil do município a partir de 2013. Faz-se necessário refletir sobre o objeto de pesquisa deste trabalho, qual seja: as Representações Sociais dos Gestores quanto à qualidade na Educação Infantil. Visto como se organizou essa etapa educacional da primeira infância e como foi construída no município, torna-se importante estudar como os gestores de Educação Infantil representam qualidade em função dos trabalhos desenvolvidos e das ações implementadas.

As Representações Sociais são importantes para dar sentido às ações, antes e depois das práticas cotidianas. Porém, antes de proceder a um aprofundamento nessa discussão, no próximo capítulo apresenta-se uma revisão dos estudos já realizados sobre Educação Infantil e qualidade da Educação.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, 2004).

3.1 O panorama dos Estudos em Educação Infantil: o Estado da Arte

O Estado da Arte consiste em um levantamento de publicações existentes sobre um determinado assunto. Apresenta caráter bibliográfico e pode servir para mapear uma área do conhecimento, possibilitando identificar os principais aspectos que estão sendo estudados e, posteriormente, elaborar a revisão da literatura (FLICK, 2009).

Neste estudo, foram pesquisados artigos científicos e teses de doutorado para compor o estado da arte. As bases de dados utilizadas para as buscas foram o *Scientific Electronic Library* (SCIELO), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As seguintes expressões foram selecionadas para realizar as buscas: educação infantil, qualidade na educação infantil e representações sociais em educação infantil. Optou-se por incluir as publicações dos últimos cinco anos, isto é, no período 2011 – 2015, tendo em vista que as políticas públicas voltadas para a qualidade na Educação Infantil se formalizaram com o documento do INDIQUE em 2009.

Ao buscar a expressão *educação infantil* na base de dados SCIELO, foram encontrados 120 artigos científicos tendo a Educação Infantil relacionada às temáticas de currículo, desenvolvimento infantil, educação do campo, saúde da infância, inclusão e escola inclusiva, migração, família na escola, formação docente, questões de gênero e de gestão educacional, políticas públicas e educacionais e qualidade. Tais publicações foram em seguida classificadas em eixos temáticos, de acordo com os assuntos que abordavam.

Dos 120 resultados classificados, foram selecionados para leitura dos resumos os eixos referentes à qualidade, às políticas educacionais, à gestão e à formação docente.

A seguir, foram escolhidos seis artigos para leitura, e posteriormente cinco foram eleitos para compor o estado da arte, por estarem de acordo com os objetivos da pesquisa. Desses artigos selecionados, quatro pertenciam ao eixo temático qualidade, e um, ao eixo temático gestão.

Por fim, 30 publicações que não abordavam a Educação Infantil, mas sim outras temáticas dentro da educação, foram classificadas como *somente educação*. A figura 22 apresenta os eixos encontrados referentes à busca. Os que se encontram em destaque foram os pertinentes à pesquisa.

Eixo temático	Número de artigos científicos
Currículo	3
Desenvolvimento infantil	5
Educação do campo	1
Educação infantil e saúde	9
Escola inclusiva	4
Escola inclusiva – deficiência	6
Escola inclusiva – gênero	1
Escola inclusiva – migração	1
Família na escola	2
Formação docente	3
Gênero	1
Gestão	6
História da educação infantil	1
Políticas educacionais	8
Políticas públicas	6
Práticas pedagógicas	28
Qualidade	5
Somente educação	30
Total	120

Figura 22 - Distribuição de artigos científicos encontrados a partir da busca educação infantil na base de dados SCIELO, segundo eixo temático.
 Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A busca pela mesma expressão no Banco de Teses da Capes resultou em 160 publicações e, ao refinar a pesquisa na área de educação, foram obtidos 90 resultados, classificados de acordo com o eixo temático, como apresentado na Figura 23. Os temas em destaque são aqueles pertinentes à pesquisa.

Eixo temático	Número de teses CAPES
Currículo	4
Desenvolvimento Infantil	1
Educação infantil e saúde	1
Escola inclusiva – deficiência	2
Escola inclusiva – migração	1
Família na escola	3
Formação docente	21
Políticas educacionais	1
Políticas públicas	1
Práticas pedagógicas	9
Qualidade	1
Somente educação	46
Relação professor – escola – família	1
Total	90

Figura 23 - Distribuição de teses encontradas a partir da busca educação infantil na base de dados Banco de Teses da CAPES, segundo eixo temático.
 Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Entre os 90 resultados obtidos, três teses foram selecionadas para leitura e duas foram incluídas no estado da arte, por estarem de acordo com os objetivos da

pesquisa. Duas delas foram classificadas dentro do eixo temático de qualidade: uma sobre gestão democrática e a outra sobre os indicadores de qualidade.

Ao acessar o portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e inserir no campo de buscas a expressão *educação infantil*, encontraram-se 314 teses. Refinando as buscas por área de educação, esse número passou para 70. As publicações encontradas foram classificadas segundo eixo temático, como mostra a figura 24. Foram destacados os eixos pertinentes a este estudo, após leitura dos resumos.

Eixo temático	Número de teses BDTD
Desenvolvimento infantil	2
Diversidade	1
Educação infantil e saúde	1
Família na escola	1
Formação docente	7
Gestão	1
Políticas educacionais	1
Políticas públicas	1
Práticas pedagógicas	10
Qualidade	2
Relação professor-escola-família	1
Somente educação	42
Total	70

Figura 24 - Distribuição de teses encontradas a partir da busca educação infantil na base de dados Banco de Teses da BDTD, segundo eixo temático.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Foram selecionadas três teses para leitura: uma classificada dentro do eixo temático práticas pedagógicas, uma pertencente ao eixo educação e uma dentro do eixo de gestão envolvendo o estudo de gestão e compartilhamento da educação de crianças.

Outra expressão empregada na busca por referências bibliográficas que pudessem compor o estado da arte foi *qualidade na educação infantil*. A procura na base de dados SCIELO resultou em 11 artigos científicos, dentre os quais foram selecionados quatro, para leitura, e todos foram incluídos no estado da arte.

Buscando-se pela expressão *qualidade na educação infantil* no Banco de Teses da CAPES, encontraram-se 26 teses. O refinamento da pesquisa pela área de concentração educação resultou em 14 teses. Após análise dos títulos e palavras-chave, bem como dos resumos, duas teses foram selecionadas para leitura, e a tese intitulada *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R* foi selecionada para compor o estado da arte.

Na BDTD, a busca por *qualidade na educação infantil* resultou em 45 teses e, após refinamento por área de concentração – educação, restaram 11. Após análise dos títulos e palavras-chave, bem como dos resumos, as teses intituladas *Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?* e *Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R* foram selecionadas para leitura e incluídas no estado da arte, por estarem em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa.

A terceira e última expressão selecionada foi *representações sociais em educação infantil*. Ao se buscar por publicações no Banco de Teses da CAPES, foram encontradas 3 teses, todas elas pertencentes à área de educação. Após leitura dos títulos e resumos, uma tese foi selecionada para leitura. Como a mesma base de dados já havia sido selecionada a partir da busca por educação infantil, nenhuma tese foi selecionada para leitura, por não condizer com os objetivos deste estudo.

Por fim, ao se buscar *representações sociais em educação infantil* na BDTD, encontraram-se 11 teses. O refinamento da busca por área de concentração educação resultou em uma tese que aborda o tema das Representações Sociais de professores da educação infantil sobre criatividade. Essa tese não foi selecionada para leitura por não tratar do objeto deste estudo.

Na figura 25 são apresentados os artigos selecionados na Base de Dados do SCIELO de acordo com os objetivos da pesquisa, quais sejam: os que tratam de educação infantil na perspectiva da qualidade na educação, da gestão educacional e das representações sociais.

Título	Autoria	Descritores	Palavras-chave	Ano
A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	Maria Malta Campos; Yara Lúcia Esposito; Eliana Bhering; Nelson Gimenes; Beatriz Abuchaim.	Educação Infantil; Qualidade; Qualidade na Educação Infantil.	Educação Infantil; Creches; Educação pré-escolar.	2011
Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações	Sharon Lynn Kagan	Educação Infantil; Qualidade; Qualidade na Educação Infantil.	Educação Infantil; Qualidade do Ensino; Sistema de Educação; Avaliação Qualitativa.	2011
Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas	Maria Malta Campos	Educação Infantil; Qualidade; Qualidade na Educação Infantil.	Educação Infantil; Avaliação; Qualidade da Educação; Política Educacional.	2013
Psicologia Escolar e Gestão Democrática Atuação em Escolas Públicas de Educação Infantil	Julia Chamusca Chagas; Regina Lúcia Sucupira Pedroza.	Educação Infantil; Gestão.	Psicologia Escolar; Educação Infantil; Gestão Democrática.	2013
A Atitude do Educador de Infância e a Participação da Criança como Referências de Qualidade em Educação	Joana de Freitas Luís; Sofia Andrade; Paula Coelho Santos.	Educação Infantil; Qualidade; Qualidade na Educação Infantil.	Educação Infantil; Participação; Educação de Qualidade.	2015

Figura 25 - Distribuição dos artigos selecionados na Base de Dados do SCIELO de acordo com o objetivo desta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Dos cinco artigos selecionados, o primeiro deles, denominado *A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras*, de autoria de Campos *et al.* (2011), discute a avaliação da qualidade na educação por meio da utilização de escalas adaptadas.

Para desenvolvimento desse estudo, os autores pesquisaram 147 escolas pertencentes a seis capitais brasileiras, e nessas escolas foram aplicadas uma

adaptação das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS-R), que se destinam a crianças de 0 a 2 anos e meio, e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (ECERS-R), para crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos. As escalas apresentam um roteiro de observação que se divide em sete subescalas, referentes a espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, expressão e compreensão, atividades, interação, estrutura do programa, e pais e equipe.

Além dessas escalas também foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários junto aos diretores das creches e às professoras das turmas em estudo. A equipe de estudo foi composta de 6 grupos com 6 pesquisadores cada.

Os autores apontam que os resultados são insatisfatórios em relação à qualidade na educação, e que os níveis de qualidade mais afetados são: *atividades*, em se tratando de creche e pré-escola; *rotinas de cuidado pessoal*, em se tratando de creche; e, *estrutura do programa*, no que se refere apenas à pré-escola.

Campos *et al.* (2011) defendem, como perspectiva para reflexões, que mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade na educação infantil nos municípios investigados.

O segundo artigo, de autoria de Kagan (2011), intitulado *Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações*, relaciona os estudos internacionais com as avaliações de educação infantil no Brasil. A autora aborda a questão do interesse generalizado em todo o mundo para ampliar a oferta na educação infantil em detrimento da qualidade, e o fato de que investimentos inadequados podem comprometer questões referentes aos direitos de oferta à educação das crianças pequenas e aos princípios éticos.

Kagan (2011), como base para as discussões propostas no artigo, utilizou o estudo *A educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, que utiliza a escala denominada *Early childhood environment rating scale, Revised* (ECERS-R), a qual revela que 72% das creches estão em nível *inadequado* e que esse termo diz respeito ao fato de não ser adequado alocar crianças nessas creches.

Esse resultado, segundo a autora, é mais grave, considerando-se que estudos mostram que, independentemente de cultura e contexto, o estabelecimento de relação entre a qualidade das instituições de primeira infância e

o desempenho das crianças em curto e longo prazos são correspondentes. Kagan (2011) destaca ainda três pontos importantes para se pensar em qualidade. O primeiro deles refere-se à questão da dicotomia que existe no termo qualidade, que por um lado é quantificada por padrões predeterminados e, por outro lado, porque é um conceito complexo, em que as verdades são mutáveis e relativas. O segundo ponto refere-se à medição de qualidade por resultados das crianças, considerando que a capacidade de se avaliar crianças é muito comprometida. Assim, mensurar os domínios que revelam o desempenho infantil pode ser ineficaz. Acrescenta também o fato de que os múltiplos aspectos de estrutura, cuidado, higiene e afetividade dos adultos devem ser considerados.

A terceira realidade apontada pela autora como determinante em todos os estudos, quando se pensa em qualidade, é a reflexão concernente aos aspectos relacionais criança/professor. Conforme revela esse artigo, professores bem preparados impactam de modo significativo na qualidade. Como estratégia de construção de qualidade, a autora defende que focar questões isoladas, como infraestrutura e materiais, formação de professores ou quaisquer outros aspectos, por mais relevantes que sejam, não traz os resultados esperados. É preciso que a realização de uma ação pautada na busca pela qualidade considere a vinculação de todos os fatores presentes. Assim, a Educação Infantil, para ter qualidade, deve ser pensada de um modo sistêmico.

O terceiro artigo, escrito por Campos (2013) e denominado *Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas*, apresenta uma análise do debate sobre a qualidade na educação infantil no Brasil, tendo como base o contexto latino-americano. A autora comenta sobre a diferença existente entre as políticas de qualidade na educação infantil e nos demais níveis de educação. A proposta desse estudo foi discutir os desafios impostos às políticas e programas de educação infantil, tendo em vista as aferições da qualidade por meio de resultados na aprendizagem das crianças na continuidade dos estudos.

Para Campos (2013), a questão da qualidade não pode ser desvinculada da expansão da educação e da explicitação das desigualdades sociais. Segundo a autora, mesmo tendo havido um aumento de acesso à escola pública, o discurso de qualidade substituiu o discurso sobre a oferta de igualdade de oportunidades.

Nesse trabalho a autora expõe dados referentes ao aumento das matrículas na educação infantil, de 1998 a 2008, observando que o aumento na pré-escola

atingiu 18% no último ano e que a porcentagem na entrada de crianças de quatro a seis anos subiu de 40% para 80%, mas reforça que esses aumentos ocorreram de forma desigual. Ainda segundo a autora, existe nas escolas urbanas maior inserção de crianças em relação às escolas rurais, e que, de modo geral, as famílias com renda *per capita* mais baixa têm número de matrículas mais baixo.

Campos (2013) apresenta também dados de pesquisas sobre qualidade em instituições de educação Infantil, em que as dimensões de formações de professores, proposta pedagógica e currículo, condições de atendimento, práticas educativas e relações com as famílias são pontos de fragilidade.

A autora comenta que as avaliações externas, que se multiplicaram em toda a América Latina e apontaram a colocação do Brasil nas últimas posições no *Program for International Student Assessment (PISA)*, impulsionam os sistemas educacionais a uma reação, pois as escolas são avaliadas segundo os rendimentos dos seus alunos. Essa reação, que apresenta uma vertente competitiva, representou um caminho inverso, adotado pela educação infantil que busca a qualidade pela via da participação. Diante dessa realidade, a autora explica que o instrumento de autoavaliação do Governo Federal denominado INDIQUE foi o passo seguinte a um estudo realizado em 53 creches e pré-escolas de quatro estados. Segundo a autora, o documento é utilizado em 30% dos municípios brasileiros.

Com o objetivo de apontar caminhos possíveis, Campos (2013) utiliza os estudos de Paul Leseman (2009), que aborda o impacto da frequência na educação Infantil nos demais anos de escolaridade das crianças. No estudo, comenta-se sobre o impacto positivo da frequência das crianças de dois a cinco anos e sobre o fato de que os menores de três anos apresentam resultados contraditórios.

Para a autora, a questão da qualidade justifica-se primeiro pelo fato de o atendimento ser direcionado às crianças numa faixa etária que demanda cuidados especiais, pois se tratam de crianças pequenas, e, segundo, pelo fato de permanecerem muito tempo no ambiente escolar. Portanto, tais realidades implicam ações cujo foco seja a garantia de condições mínimas adequadas. Trata-se de uma forma de respeito à dignidade e ao desenvolvimento das crianças. A autora conclui que a questão da qualidade, mesmo sendo um conceito relativo,

deve ser objeto de construções democráticas que visem ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

No quarto artigo pesquisado, as autoras Chagas e Pedroza (2013) versam sobre a gestão democrática. O estudo intitulado *Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil* teve como objetivo refletir sobre a atuação do psicólogo em Instituição de Educação Infantil. A escolha pela leitura foi decorrente do fato de o assunto estar direcionado à questão da importância da gestão democrática na perspectiva da construção da qualidade educacional.

A pesquisa das autoras consistiu em duas etapas. Na primeira delas foram realizadas entrevistas com três psicólogas, as quais haviam atuado numa instituição infantil. Na segunda etapa houve a realização de entrevistas com 17 gestores e duas psicólogas de escolas públicas de Educação Infantil.

Nas análises dos discursos, a questão da gestão escolar democrática emerge como aquela que deve proporcionar a construção de uma escola autônoma e de qualidade, visando, primeiro, à formação integral da criança, e, segundo, à participação ativa no ambiente escolar, de forma a solucionar problemas e expressar as necessidades de todos os atores envolvidos nessa realidade.

As autoras concluem ainda que, para haver uma gestão democrática que vise à qualidade da educação, a proposta pedagógica deve estar alinhada com as questões administrativas e políticas da escola. Portanto, essa educação deve estar articulada com o contexto social. Trata-se de uma educação participativa que demanda envolvimento de todos no processo educacional. Assim, os objetivos e os resultados que se pretende alcançar, para realizar um trabalho educacional de qualidade, devem ser discutidos.

O quinto e último artigo, denominado *A Atitude do Educador de Infância e a Participação da Criança como Referência de Qualidade em Educação*, discorre sobre o tema da qualidade na educação. Luís *et al.* (2015) realizaram uma pesquisa participante utilizando como instrumento de coleta de dados as observações e registros de notas de campo por um período de 4 meses, em unidades de jardim de infância. Foram dois estudos de caso com grupos de crianças de três a seis anos. Esses autores investigaram a qualidade e intervenção educativa adequada nos contextos, e o impacto que essas atitudes causam nas crianças.

As investigações realizadas por meio do estudo desses cinco artigos, os quais apresentam como tema comum a questão da qualidade na educação, de certa forma condensam as análises da pesquisadora Oliveira-Formosinho, cujos trabalhos também são apresentados como referência na construção desta dissertação.

A autora destaca a importância de ouvir ativamente a criança no contexto escolar, promovendo o seu valor e reforçando suas competências. Essa convicção é revelada nos resultados que demonstram que as crianças estimuladas ao diálogo desenvolvem sentimento de pertença, bem-estar emocional e motivação. E isso proporciona uma aprendizagem ativa, além de favorecer e ampliar a qualidade da intervenção educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

O que se pode apontar como convergente nesses artigos a respeito da qualidade em Educação Infantil é que o conceito de qualidade se constrói a partir da junção de vários fatores. Um elemento ou um fator ou uma ação isoladamente não atinge o que se chama qualidade. Em seguida, dois elementos são destacados: a inter-relação entre atores e a importância de se considerar a criança. A participação dos atores - pais, professores, comunidade e criança - é fundamental para se construir uma escola de qualidade. Ao mesmo tempo em que se contemplam os elementos ditos primários - infraestrutura, materiais, formação de professores, pessoal de apoio - é essencial que se construa em conjunto o que se espera de uma escola dita de qualidade.

Na figura 26 são apresentadas as teses selecionadas, as quais tratam de Educação Infantil na perspectiva da qualidade na educação, da gestão educacional e das representações sociais.

Título	Autoria	Base de Dados e Descritores	Palavras-chave	Ano
Habitus, Representações Sociais e a Construção do Ser Professora da Educação Infantil da Cidade de Campina Grande/ PB	Luisa de Marillac Ramos Soares Tese 5	CAPES Educação Infantil; Formação Docente; Representação Social; Educação Infantil.	Representação Social; Habitus; Trabalho do Professor; Educação Infantil; Creche; Pré-escola.	2011

Figura 26 - Teses selecionadas nas bases de dados da CAPES e BDTD.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Título	Autoria	Base de Dados e Descritores	Palavras-chave	Ano
Educação Infantil em Creches: uma experiência com a Escala ITERS-R	Karla Aparecida Zucoloto Tese 3	CAPES Qualidade na Educação Infantil. BDTD Qualidade na Educação Infantil.	Educação Infantil; Qualidade; Escala; Formação em Contexto.	2011
Educação Infantil a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica: um estudo de caso no município de Itabuna/BA	Cláudia Celeste Lima Costa Menezes Tese 4	CAPES Qualidade na Educação Infantil	Educação Infantil; Políticas Públicas; Gestão Democrática; Prática Pedagógica.	2012
Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena	Maria Aparecida Guedes Monção Tese 1	BDTD Educação Infantil; Gestão.	Gestão Educacional Democrática; Educação Infantil; Centro de Educação Infantil; Compartilhamento da educação da criança pequena.	2013
Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?	Bárbara Popp Tese 2	BDTD Qualidade na Educação Infantil	Educação Infantil; ITERS-R; Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.	2015

Figura 27 - Teses selecionadas nas bases de dados da CAPES e BDTD (cont.).

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Dentre as teses de doutorado pesquisadas, a primeira delas trata das Representações Sociais e da Construção do Ser Professora da Educação Infantil, da Cidade de Campina Grande/PB. Por meio da observação participante, utilizando-se das ferramentas de entrevista semiestruturada e de questionário semiestruturado, a autora (SOARES, 2011) teve como objetivo identificar as Representações Sociais de 199 professoras de creches e pré-escolas municipais, e 109 professoras de creches e pré-escolas estaduais.

A autora, valendo-se das referências de Costa (2008), aborda o tema da inserção de profissionais qualificados na Educação Infantil, bem como a formação desses professores. Para isso, fundamenta-se nas considerações de Vieira (2009). Soares (2011), durante sua investigação, versa também sobre a sexta dimensão do

INDIQUE, a qual se refere à formação dos profissionais e às suas condições de serviço na Educação Infantil.

A autora reflete sobre a importância da valorização da atuação dos agentes educadores e da construção e consolidação de sua identidade profissional. Essa valorização da atuação, bem como a consolidação da identidade profissional, deveria ocorrer primeiramente na própria ambiência educacional. Isso porque os que atuam diretamente nesse contexto contribuem potencialmente para afastar o estigma por vezes imposto a essas profissionais pela sociedade, que as caracteriza como *babás e mães substitutas*.

Atribuir ao profissional da educação a figura de *babás e mães substitutas*, segundo Soares (2011), reduz a atuação profissional educacional. Nessa direção, e valendo-se dos posicionamentos de Santos (2005) e Molina (2003), a autora reforça que, diante das exigências educacionais atuais, um novo perfil, uma nova postura do educador e uma nova prática devem ser delineadas. Isso porque, a nova realidade educacional que emerge está voltada para o desenvolvimento global do aluno, e não se restringe aos cuidados.

Soares (2011) traz também para reflexão os contributos das pesquisas de Silva (2001), Soares (2002) e Soares *et al.* (2007), que discutem as ausências de formações adequadas aos professores infantis, a urgência de reconhecimento desses profissionais como atuantes nessa faixa etária e sua necessidade de se livrar das concepções estigmatizadas e assistencialistas da profissão.

Nas conclusões, a autora aponta que a centralidade do conteúdo das representações sociais do ser professor da Educação Infantil em Campina Grande está nos elementos dedicação, compromisso, responsabilidade e gratificação. Particularmente para as professoras da rede estadual, a polarização gira em torno dos elementos amor, paciência, dedicação e gratificação. Existe ainda uma convergência no conteúdo quanto à gênese religiosa e maternal. Portanto, os achados dessa pesquisa mostram que ser professora na Educação Infantil materializa-se na gênese do educar e do cuidar, numa clara fusão dos papéis de mãe e professora.

Na sequência, tem-se a segunda tese de doutorado pesquisada. De autoria de Zucoloto (2011), o trabalho aborda a escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised* (ITERS-R), no contexto da Educação Infantil em Creches. A ITERS-R, instrumento de autoavaliação institucional, foi objeto de

análise da autora, que desejava verificar se essa escala poderia auxiliar um grupo de professores a refletir sobre a prática docente. Para tanto, a escala foi aplicada de duas maneiras, concomitantemente: uma pela pesquisadora observando o contexto, e outra, pelo professor.

Além de recorrer à observação participante, em que a pesquisadora utilizou-se dos acontecimentos do contexto para preencher as escalas de pontuação, também foram aproveitados como fonte de dados os momentos de formação dos professores para abordar o tema. Posteriormente, essas informações coletadas foram compiladas. Como conclusão dessa etapa do estudo, evidenciou-se que as questões estruturais do ambiente escolar, apesar de fazerem parte do processo de qualidade, não eram caracterizadas como primordiais, e aquilo que emergiu como fator determinante para alcance da qualidade foram justamente as práticas do professor.

Como conclusão, Zucoloto (2011) aponta: primeiro, que o contexto da Educação Infantil em Creches apresenta-se como uma realidade complexa que impõe inúmeros desafios; e, segundo, que o estudo da escala promove a partilha de conhecimentos sobre os avanços, desafios e indagações da equipe escolar, apresentando-se como uma prática, não apenas avaliativa, mas também reflexiva e potencialmente contributiva para a construção de uma educação de qualidade.

A terceira tese de doutorado selecionada, cuja autora é Menezes (2002), tem como objetivo a compreensão da intercessão entre as políticas públicas, a gestão educacional e as práticas pedagógicas. A autora realizou uma pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica, utilizando-se do método etnográfico, em duas Instituições do município de Itabuna/BA. Participaram do estudo professoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas, assessoras pedagógicas e a presidente do Conselho Municipal de Educação.

Segundo a autora dessa terceira tese de doutorado, quando se aborda o tema da gestão democrática é imprescindível considerar o aspecto financeiro como um dos alicerces de sustentação do processo educacional. Para a autora, a existência de programas de recursos financeiros no país oportuniza a democratização do ensino. Além disso, esses programas se configuram como parte de um movimento de descentralização da gestão. Por isso, a autora reforça, por exemplo, a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PROINFANCIA,

definido como Programa para aquisição de equipamentos e construções de escolas de educação infantil.

A autora defende que a gestão deve cumprir o papel de mediadora dos recursos humanos e materiais da escola. E, apoiando-se nos estudos de Andrade (2006), Zenker (2004) e Ferreti (2004), discorre sobre: a economia globalizada; a gestão ativa e eficiente por meio de um trabalho descentralizado; e, aspectos da dinâmica democrática na escola.

Na quarta tese de doutorado destacada, Monção (2013) aborda a gestão democrática na Educação Infantil por meio do compartilhamento da educação da criança pequena. Para isso, investiga em que medida pode efetivar-se na educação infantil, entre educadores e famílias, o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças pequenas.

A escolha metodológica da autora foi a abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico. Em suas análises, Monção (2013) orienta-se por três eixos: a relação entre professores e crianças; a relação entre professores e equipe de gestão; e, a relação entre educadores e famílias. Na constatação dos resultados evidenciaram-se três situações. Primeiro, a existência de relações densas e conflituosas entre educadores e gestão e entre educadores e famílias, o que, no entender da autora, dificulta, ou mesmo impossibilita, o compartilhamento da educação da criança. Outra realidade demonstrada na pesquisa de Monção (2013) foi a de que a relação com famílias era norteadas por uma comunicação ineficaz e truncada. E, por fim, verificou-se também a presença de uma visão distorcida e possivelmente negativa da família, por parte dos educadores.

A autora pontua que, partindo da consideração de que a gestão democrática deve ter como pilar as relações e compromissos compartilhados, os resultados de sua pesquisa revelam uma realidade comprometida e na contramão dessa assertiva. Portanto, diante da inexistência de uma gestão democrática e humana, a qualidade dos serviços prestados nesse contexto educacional também fica comprometida. Para Monção (2013), a constatação, em sua pesquisa, de que a ambiência educacional apresentava-se complexa e envolta em práticas autoritárias caracterizadas por relações conflituosas entre educadores e gestão, e entre educadores e famílias, é preocupante, digna de reflexão e passível de intervenções.

De acordo com a autora, a presença do assistencialismo configura-se como um elemento dificultador dos relacionamentos de compartilhamento dos cuidados das crianças, e também de relações democráticas no contexto educacional. O caráter estigmatizante impresso nas relações sociais inibe a possibilidade de alcance do objetivo de transformar esse espaço educacional em um cenário no qual os propósitos profissionais para atingir uma educação de qualidade seja a base para o compartilhamento da educação das crianças.

Por fim, a quinta tese de doutorado examinada, elaborada por Popp (2015), aborda a questão da qualidade da educação infantil e da possibilidade de medi-la. Para tanto, a autora propõe, em seu estudo, uma comparação analítica das semelhanças e das diferenças entre as ferramentas INDIQUE e ITERS-R, bem como a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a forma como percebem esses instrumentos autoavaliativos.

O estudo foi desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo, e a pesquisadora apontava uma questão que a intrigava, qual seja: o fato de a escala norte-americana de autoavaliação institucional (ITERS-R) ser utilizada pelos atores educacionais brasileiros, e não por um membro externo da escola. No seu percurso analítico, a autora propõe uma discussão sobre a avaliação dos contextos escolares e apresenta as ideias de Bondioli (2013), para quem o termo *avaliação negociada* é cunhado para o contexto educativo.

Para Popp (2015), o conceito de qualidade na educação inexistente sem uma proposta participativa em que todos os envolvidos no processo e nos objetivos e metas a serem alcançados se proponham a uma construção coletiva. Diante disso, e como conclusão de sua pesquisa, a autora informa, primeiramente, não haver correspondências entre as dimensões do INDIQUE e as da escala ITERS-R, porque, não obstante a nomenclatura ser assemelhada, os aspectos que esses instrumentos de autoavaliação institucional abordam são distintos. E, em um segundo momento, a autora apresenta, como considerações conclusivas, que as ferramentas são potencialmente complementares, o INDIQUE é mais indicado para o contexto escolar envolvendo pais e profissionais na autoavaliação, e que a escala ITERS-R é mais indicada para pesquisas junto a professores.

Finalizada esta breve análise do Estado da Arte sobre o tema da Educação Infantil na perspectiva do interesse e dos objetivos desta pesquisa, pode-se dizer

que, de maneira geral, os resultados demonstraram que esses estudos contribuem para as reflexões e debates sobre a qualidade almejada na área da Educação Infantil. Embora a literatura encontrada seja escassa e aponte lacunas nos contextos educacionais, por outro lado, por meio dos resultados das pesquisas, verificou-se que em todas elas existem possibilidades de se criarem propostas que conduzam a uma oferta de educação sem negar o direito básico da criança, de forma que nesse processo educativo as dimensões *cuidar* e *educar* permaneçam constantemente entrelaçadas pela qualidade.

Compor a necessidade de ampliação de oferta da Educação Infantil com a importância de se imprimir qualidade nessas ações educativas configura-se como um antagonismo, nas reflexões e no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Por um lado, há uma demanda crescente pela oferta de creches, jardins e pré-escolas. Trata-se de um problema nacional cuja solução cabe aos municípios, quer independentemente, quer por meio de parcerias. De outro lado, juntamente com a oferta, há que se instalar qualidade no atendimento, lembrando que qualidade é um conceito multifacetado e complexo.

Diante desse antagonismo, compete aos envolvidos, direta e indiretamente, com a implantação e operacionalização das Políticas Públicas nos âmbitos municipal, estadual e federal, delinear programas e instaurar e efetivar práticas que possam superar o assistencialismo, implementando uma intervenção pautada no *cuidar* e *educar* à luz da busca contínua pela qualidade. Portanto, essa qualidade na Educação Infantil terá que ser construída no cotidiano das instituições, e os estudos demonstram que muitos são os desafios.

Essa construção tem caráter processual e histórico e, assim, considera-se importante a reflexão sobre a trajetória da Educação Infantil, quanto à sua origem, constituição e organização. Apresentam-se, portanto, na sequência deste texto, o histórico dessa etapa da educação básica e suas respectivas legislações.

3.2 A Educação Infantil no Brasil: Contextualizando a trajetória Histórica e a Legislação

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra

aos outros tempos da história e dos homens (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.81).

É relevante focalizar os aspectos da trajetória histórica e dos marcos regulatórios da Educação Infantil no Brasil, quando se pretende refletir sobre como essa particular modalidade de educação se desenvolveu, quais os desafios enfrentados em seu processo de desenvolvimento e como esse atendimento se configura nos dias atuais. Acrescenta-se também o fato de que o conhecimento de tais aspectos contribui eficazmente para a compreensão das representações sociais que os gestores manifestam a respeito da qualidade na Educação Infantil no contexto em que atuam.

A Educação Infantil construiu-se historicamente sob a égide do assistencialismo e da medicina-higienista. Nesses moldes, foi-se consolidando como um espaço de refúgio e de cuidados para com um público infantil que, não dispondo dos cuidados domésticos e encontrando-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, necessitava de uma substituta à família. Essa forma de conceber as intervenções que norteavam o trabalho nas primeiras creches era, portanto, prioritariamente voltada para a higiene e saúde (OLIVEIRA, 2011; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

O processo de profissionalização da mulher fez com que surgisse um afastamento feminino do ambiente doméstico, alterando assim a rotina e os costumes familiares. Ao mesmo tempo, impulsionou também para uma nova organização político-social, impelindo o Estado a promover políticas públicas voltadas para o atendimento dessas demandas específicas da população, quais sejam: mães em pleno exercício de atividade remunerada e crianças pequenas que, por estarem nos primeiros anos da infância, precisavam de cuidados de terceiros (HOFFMANN, 2012).

Segundo Azevedo (2013), a história do atendimento institucionalizado à criança pequena divide-se em três momentos. O primeiro deles antecede a década de 1930 e é caracterizado pelo surgimento das primeiras creches no Brasil, no final do século XIX. Atrelado à perspectiva de atendimento às classes menos favorecidas, esse período tinha caráter assistencialista.

O segundo momento diz respeito à fase situada entre 1930 e 1980. Nesse período, a institucionalização da prestação de serviço ao público infantil apresentava-se preocupada com as carências biopsicossociais surgidas durante o

processo de desenvolvimento da criança. Assim, propunha-se a compensação dessas carências, bem como o reforço de uma ideia de educação infantil compensatória, com função preparatória para os estudos das séries iniciais da formação escolar.

O terceiro momento é verificado a partir da década de 1980, época em que significativas alterações começam a ser realizadas em relação ao atendimento da criança pequena. O valor formativo dos anos iniciais da infância passa a ser potencializado, e essa valorização, agregada ao desencadeamento da democratização da prestação de serviço a essa faixa etária, começa a ganhar destaque no cenário brasileiro.

Na figura 28 tem-se a síntese das características dos três períodos da institucionalização da Educação Infantil:

Período	Data	Marcos Relevantes	Características do Atendimento
Primeiro	Anterior a 1930	Surgimento das primeiras creches no Brasil	Priorização do público infantil em situação de vulnerabilidade socioeconômica Caráter Assistencialista
Segundo	1930 a 1980	Implantação das primeiras legislações para a Educação Infantil	Foco nas carências biopsicossociais e em sua compensação Ênfase na Educação Infantil compensatória e preparatória, para iniciação dos primeiros anos do período escolar
Terceiro	A partir de 1980	Surgimento de significativas alterações em relação ao atendimento da criança pequena	Potencialização do valor formativo dos anos iniciais da infância Desencadeamento da Democratização do atendimento

Figura 28 - Síntese das características dos três períodos da institucionalização da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Essa divisão didática, em que são apontados os marcos relevantes e as características do atendimento na Educação Infantil, conduz a apresentação de sua trajetória histórica, de forma a imprimir, nesse percurso reflexivo, um contraponto entre as características de regulamentação e os aportes legislativos que permearam esse processo.

3.2.1 Primeiro Período: do surgimento das “creches” até a década de 1930

Antes do surgimento das creches, as primeiras instituições brasileiras voltadas ao atendimento do público infantil, datadas de 1825, eram denominadas *Casa* ou *Roda dos Expostos*. O objetivo dessas instituições era resguardar os filhos das uniões ilegítimas, os quais eram deixados nesses espaços em virtude de abandono por parte da mãe ou por parte de outro membro familiar. De acordo com dados históricos, essa foi por muitos anos a única instituição de assistência à criança desamparada no Brasil, e sua extinção aconteceu somente no século XX (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A *Casa dos Expostos*, seguindo um modelo europeu de assistência e salvaguarda das crianças abandonadas, era uma forma de prestação de serviço que consistia em acolher o enjeitado e garantir sua sobrevivência, bem como preservar a identidade da pessoa que abandonara. De acordo com Marcílio (1997, p. 55), a *Roda* foi assim definida.

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar às vigilantes ou Rodeiras que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCILIO, 1997, p.55).

Esse sistema perdurou por aproximadamente um século e meio, sendo, no Brasil, a única forma de assistência proporcionada para as crianças abandonadas. A *Roda dos Expostos* sobreviveu aos três grandes regimes da História: o Brasil Colônia, época em que foi criada, o Período Imperial, durante o qual se multiplicou, e, por fim, conseguiu manter-se também durante a República. Assim sendo, o Brasil, último país a abolir a escravidão, foi igualmente o último a acabar com esse sistema de atendimento (MARCILIO, 1997).

No final do século XIX, correspondente ao período da abolição da escravatura, houve o surgimento dos espaços institucionais. Esses lugares eram comumente reconhecidos como asilos e internatos, e destinavam-se ao abrigo e proteção de crianças em situação de abandono e pobreza, muitas das quais eram filhos de escravos (OLIVEIRA, 2002).

A Proclamação da República, ocorrida no ano de 1889, em um contexto de renovação ideológica, repercutiu também nas questões sociais, trazendo significativas alterações, em termos de conquistas. Da mesma forma, os consequentes avanços tecnológicos do período da Revolução Industrial adensaram ainda mais tais conquistas. Nesse novo cenário, surgiram inúmeras Instituições de amparo e assistência à infância, tendo como escopo as novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais (OLIVEIRA 2002).

Inicialmente, o surgimento e a consolidação dessas instituições foram baseados em uma perspectiva assistencialista-filantrópica. Posteriormente, com os avanços na área da medicina e da psicologia, esse referencial fundador ganha nova roupagem. Estudos sobre o desenvolvimento infantil passam a apontar a criança com características próprias que as distanciam dos adultos. Nesse aspecto Rizzini (1997, p. 25) salienta que:

O interesse pela infância, nitidamente mais observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação, como “chave para o futuro”, um ser em formação - ‘ductil e moldável’ - que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil) (RIZZINI, 1997, p. 25).

Assim, no final do século XIX, inicia-se um projeto de construção de uma nação moderna com ideais liberais. Os princípios educacionais do Movimento das Escolas Novas, assimilados pela elite do país, trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia, eram fundamentados nas ideias de centros de transformações sociais. Com isso, surge no Brasil o conceito de *jardim de infância*, recebido com muito entusiasmo por alguns setores sociais.

Todavia, a elite não desejava que o poder público se responsabilizasse pelo atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e isso causou muita discussão e polêmica. No Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, em 1877, foram criados os primeiros jardins de infância privados, direcionados às crianças da classe alta. Tais instituições desenvolviam uma proposta pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002).

Assim, com um caráter aristocrático, surge no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância privado do Brasil, para atender a alta classe social da época. A única

característica que distinguia ambas as instituições, privadas ou públicas, das já existentes no país era a pedagógica. Também inspirada em Froebel, surge, em 1896, o primeiro jardim de infância público (OLIVEIRA, 2002).

O grande marco histórico para a institucionalização das creches no Brasil acontece em 1899, quando é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, tendo como objetivo: “[...] inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução etc.)” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 21).

Em termos legais, a importância da fundação desse instituto é o enfoque de regulação, isto é, de determinar regras para o funcionamento de uma instituição destinada à infância, bem como de inspecionar, ou seja, olhar com atenção e minuciosamente para verificar seu funcionamento.

Esse instituto precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança no Brasil, que objetivava, não apenas fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas também lutar contra o trabalho que era realizado por mães voluntárias, que cuidavam dos filhos das operárias de maneira precária (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Assim, com o surgimento do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e do Departamento da Criança, no Brasil, começa a delinear-se uma atividade regulamentada para a infância.

Percebe-se que poucas iniciativas surgiram, no século XIX, para o atendimento da educação infantil, e que, do período colonial até o início do século XX, aproximadamente até a década de 1930, pouco se fez em relação ao amparo das crianças que viviam em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Apesar dessa intenção reguladora e fiscalizadora que se iniciou, no que se refere ao atendimento para a criança não existia uma política governamental. Havia somente atendimentos realizados com a finalidade de cuidar das crianças órfãs ou abandonadas. Essas crianças eram

[...] filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros, ou o recolhimento das mesmas nas “Rodas dos Expostos” existentes em algumas cidades, criadas desde o início do século XVIII por entidades religiosas que procuravam fazer com que elas fossem conduzidas a um ofício quando grandes, preparando-as, pois, como mão-de-obra barata (AGUIAR, 2002, p. 23).

As creches, internatos e asilos, portanto, eram percebidos pela sociedade como espaços que tinham a função de cuidar dos problemas dos pobres.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada; a médico-higienista; e, a religiosa.

As três vertentes tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família, como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 88).

O formato assistencialista e excludente do qual as instituições infantis se originaram, conforme demonstra esse primeiro período, obrigará esse atendimento a um trajeto de lutas e conquistas para construir um atendimento educacional, isto é, voltado para um enfoque de desenvolvimento infantil. Com isso, a forma com que a sociedade percebeu e representou esse atendimento também acompanhou esses fatos históricos.

3.2.2 O Segundo Período: de 1930 a 1960

Paralelamente a essa realidade, com o desenvolvimento industrial as fábricas criadas na época tiveram que aceitar um grande número de mulheres. Logo, elas necessitavam de soluções alternativas para deixar seus filhos pequenos com outras mulheres, que se prontificavam a cuidar deles em troca de pagamento (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

No contexto das fábricas havia também a mão de obra dos imigrantes europeus chegados ao Brasil, por volta do final do século XIX e início do século XX. Esses imigrantes trabalhadores, devido ao contato com os movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, reivindicavam uma série de direitos junto aos donos das fábricas. Entre essas reivindicações constavam melhores

condições de trabalho e de vida, tanto para eles quanto para seus filhos (AGUIAR, 2002).

Os movimentos dos trabalhadores ganham força com a participação dos imigrantes, e começam a surgir as primeiras instituições sociais para abrigar os filhos dos operários, o que para os patrões representava mais um ajuste nas relações de trabalho do que o atendimento às reivindicações das lutas sindicais.

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2002, p. 97).

Dentre essas conquistas estão a criação de vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. Logo alguns empresários reconheceram as vantagens de manter os filhos das operárias atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, pois as mães operárias produziam melhor, por estarem mais satisfeitas (OLIVEIRA, 1992, p.18).

A história da Educação Infantil no Brasil tem sido influenciada pela história de outros países, e suas especificidades vão desenhando uma historicidade própria. Aqui, o processo de industrialização e da ascensão das mulheres no mercado de trabalho impulsionou o surgimento das creches e, conseqüentemente, aumentou a demanda pela criação de instituições de atendimento à infância.

Constata-se, nesse contexto, que as instituições de atendimento à primeira infância não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender ao mercado de trabalho, com vistas a permitir a mão de obra feminina. Essas instituições ganharam grande impulso a partir do final do século XIX e início do século XX, passando a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres trabalhadoras (AGUIAR, 2002).

Uma dicotomia de propósitos surge nos atendimentos infantis, pois enquanto as instituições públicas eram criadas para atender às crianças pobres, objetivando o assistencialismo, as particulares surgiram com propostas de cunho pedagógico, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Esse contexto revela que as crianças de diferentes classes sociais eram vistas de formas

distintas: as menos favorecidas, atendidas com propostas de trabalho, observando uma ideia de carência, e as classes sociais mais abastadas recebendo uma educação que visava à criatividade e à sociabilidade infantil (KRAMER, 2001).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a atenção para o atendimento igualitário a todas as crianças, independentemente de sua classe social, aconteceu como resultado de um processo de regulamentação, isto é, conquistas no âmbito da legislação. Durante meados do século XX, nas instituições infantis, o trabalho visava apenas ao cuidado com a alimentação, a higiene e a segurança física, enfim, o assistencialismo-custodial. Aguiar (2002, p. 25) explica que essa “[...] ideia de abandono, de pobreza, de culpa, de favor, de caridade, acompanha as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche”.

Nota-se que, até o final dos anos 1960, pouco se apresentou em termos de legislação que garantisse a oferta à educação infantil e que “[...] as políticas públicas para a educação infantil caracterizavam-se como ações de caridade, voluntarismo e filantropia, voltadas para o assistencialismo e, posteriormente, aos propósitos educacionais [...]” (MORENO, 2007, p. 55).

Dessa forma, o regulamento das escolas maternais considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários e aos pobres, estando subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência (KUHLMANN, 1998).

Nesse segundo período, ainda que tenha havido mudanças sociais, tais como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as demandas dos imigrantes para o atendimento de seus filhos, a Educação Infantil configurava-se em duas vias: o atendimento às crianças pobres com enfoque assistencialista e o atendimento às crianças elitizadas, voltado às práticas pedagógicas de desenvolvimento. A primeira via era caracterizada como pública, e a segunda, como privada.

3.2.3 O Terceiro Período: após a década de 1960

Os avanços em relação às creches brasileiras surgem quando os vários setores da sociedade, tanto dos grupos ligados aos movimentos populares, como

daqueles dos setores industriais, passaram a reivindicar creches e pré-escolas como um direito à educação das crianças de todas as camadas sociais.

Num primeiro esforço para regulamentar a educação dessa faixa etária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, Lei 4.024, estabelece que as crianças menores de 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância. Com isso, cresce o movimento para que empresas privadas mantivessem instituições escolares para os filhos de suas trabalhadoras.

A história da Educação Infantil no Brasil evidencia que a creche surgiu com o intuito de guardar as crianças e, assim, suprir as necessidades das mães quanto ao trabalho extradomiciliar. A participação feminina no mercado de trabalho mudou o papel da mulher em nossa sociedade, no que tange às suas atribuições no contexto familiar e, conseqüentemente, no que diz respeito à educação dos filhos (AGUIAR, 2002; HADDAD 1991).

Assim, na década de 1970 houve um aumento no setor privado da educação pré-escolar. Essas instituições escolares foram criadas com o intuito de atender as crianças de famílias mais abastadas. Esses atendimentos, influenciados pelo contexto europeu, seguiam o formato da pedagogia froebeliana. Essa intenção pedagógica tinha limitações, pois o objetivo era atender as famílias mais abastadas. Dessa forma, em termos de atendimento infantil eram apresentados dois contextos: um com propósitos de jardim de infância, e outro, as creches, com propósito de cuidados (AGUIAR, 2002, p. 28).

Essa proliferação dos espaços de educação infantil para atender as crianças delineou o início de um formato educacional para as instituições infantis e, também, incentivaram a ampliação dos estudos sobre desenvolvimento infantil. As instituições baseadas nos moldes europeus impulsionaram iniciativas que visaram à criação de políticas públicas para a educação da primeira infância. Com isso, surgem legislações específicas (KRAMER, 2002).

Um marco legislativo é encontrado na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, considerada como uma versão atualizada da primeira LDB. Essa lei, além de explicitar a implantação do 1º grau com oito anos de duração, apresenta como ponto fundamental, em seu artigo 19, que os sistemas de ensino deveriam velar para que as crianças situadas nos anos iniciais da infância recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971). Para Kuhlmann (1998, p. 490), o verbo *velar* revela uma organização de

instituições de educação infantil num sistema agonizante, pois “[...] na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar”.

A Educação Infantil, respaldada por esses aportes legais, apreende uma significação de educação compensatória, pois consta de uma fase que antecede a escola primária obrigatória e, por isso, faz-se nessa faixa etária uma preparação escolar. Porém, o modelo assistencialista continua, na medida em que a oferta e a precariedade de infraestrutura constituem a realidade dos espaços escolares infantis nos quais as crianças em situação de pobreza estão inseridas.

Na década de 1980, o debate a respeito das funções das creches para a sociedade moderna foi ampliado e intensificado, em decorrência de reivindicação de amplas parcelas da população, bem como dos profissionais liberais. Essa camada da sociedade necessitava de uma instituição educativa para seus filhos, com atenção voltada aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Assim, a educação infantil adquiriu outra conotação, passando da postura do paternalismo estatal e empresarial para a postura de um direito do trabalhador e dever do Estado, com oferecimento de educação e cuidado para todas as crianças de zero a seis anos (WAJSKOP; ABRAMOWICZ, 1999, p. 10).

Segundo Leite Filho (2001, p. 31), a Carta Magna “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”, pois, em seus artigos referentes à educação, a garantia do atendimento em creches às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos é apresentado como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). A partir da Constituição de 1988, as creches, que eram pertencentes à área de assistência, tiveram sua entrada no campo educacional, ao qual se agregaram as ações de cuidado (MORENO, 2007, p. 54).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação.

A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de direitos a partir da participação da sociedade civil juntamente com o poder público, e “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, no ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, altera o estatuto de direitos das crianças. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que lhes seja possível, desse modo, o acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

De acordo com Ferreira (2000, p. 184), essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, porque “[...] inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos.” O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, intencionando com isso impedir desmandos, desvios e violações dos direitos das crianças. O ECA serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de conceber a criança enquanto criatura humana dotada do direito de ser criança, do direito de receber afeto, do direito de brincar, do direito de querer, do direito de não querer, do direito de conhecer, do direito de sonhar, enfim, sujeito de direito e ator de seu próprio desenvolvimento.

De 1994 a 1996, anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série composta por quatro documentos afetos à Educação Infantil, os quais compõem o arcabouço normativo e orientador da Política Nacional de Educação Infantil. Esses documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino. O primeiro dessa série denomina-se *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Nesse documento são discutidos a organização e o funcionamento interno dessas instituições. O segundo documento intitula-se *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado, bem como um nível mínimo de escolaridade para atuação nas instituições de Educação Infantil. O terceiro documento da série é nominado *Educação Infantil: Bibliografia Anotada*. E por fim, o quarto e último, conhecido como *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: Um diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise*.

Nesses documentos, a ênfase recai sobre a importância de se assegurar melhores condições de organização das intervenções executadas pelos docentes no interior das instituições de Educação Infantil (FERREIRA, 2000).

De acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos, como dimensões do desenvolvimento e não como áreas separadas, foi fundamental, já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006, p. 10).

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena. Propõe-se proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual, e a ampliação de suas experiências. Essa nova modalidade educacional apresenta três importantes objetivos: Objetivo Social, Objetivo Educativo e Objetivo Político. Didonet (2001) esclarece que o Objetivo Social está associado à questão da mulher como participante da vida social, econômica, cultural e política. Já o Objetivo Educativo está associado com organização para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança. E o terceiro, o Objetivo Político, está associado à formação da cidadania infantil, considerando que a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar, e de respeitar e ser respeitada pelos outros.

Em 1996 é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Nela, a Educação Infantil é considerada como atividade intencional educativa que visa ao desenvolvimento da criança para o universo cultural, garantindo-lhe igualdade de oportunidades, como aponta Oliveira (2011).

Essa legislação acolheu a demanda da Educação Infantil como direito da criança e dos pais trabalhadores urbanos e rurais, direito à diferença, dever do Estado e opção da família. A LDB inovou ao colocar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, como parte da estrutura e funcionamento da educação brasileira e com uma nomenclatura para a educação pré-escolar, destinada às crianças menores de sete anos.

Assim, o termo educação infantil foi adotado para essa primeira etapa da educação básica. Anterior a esse período, usava-se o termo educação pré-escolar, com ênfase nos objetivos da formação de hábitos e do desenvolvimento psicomotor

da criança. Conforme Aguiar (2002), prevalecia até aquele momento uma educação compensatória, destinada a suprir as carências culturais e afetivas.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou, em conformidade com a legislação, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de implementar práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um guia de reflexão para os objetivos, conteúdos e orientações didáticas, de forma que os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade possam se orientar. Propõe-se aos profissionais da educação infantil que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que as crianças possam: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir progressivamente seu próprio corpo; ampliar cada vez mais as relações sociais; explorar o ambiente com atitude de curiosidade; utilizar as diferentes linguagens (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).

A integração entre os aspectos de cuidar e educar é relevante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens devem ser interligados. Essas situações contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros, em uma atitude de aceitação, de respeito e de confiança. E, também, permitem que as crianças tenham acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

O cuidar deve ser entendido como parte integrante da educação, ou seja: “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998a, p. 24).

Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Tais Diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro

(BRASIL, 2009a), que institui novas diretrizes para essa etapa da Educação Básica. Essa Resolução foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009 e objetivou direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também contribuíram para a melhoria de ambos os níveis de ensino, ao preconizarem a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais.

Para avançar para além da oferta, foi instituído que a busca pela qualidade seja construída no processo educativo. No ano de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/2001 - o Plano Nacional de Educação -, que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino cuja vigência se estendia até o ano de 2010.

O documento legal reforçou a preocupação com o atendimento prestado às crianças da Educação Infantil, ressaltando que a inteligência se forma a partir do nascimento e que, na infância, os estímulos ou experiências exercem maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida. Assim, o descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Dessa forma, atender a essa etapa com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada (BRASIL, 2001, p.36).

Nesse documento, no que se aplica à Educação Infantil, conforme analisa Moss (2008), está o objetivo da redução das desigualdades sociais e regionais, no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público.

No entanto, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 mostrou-se inconsistente, não atingindo as metas propostas. A questão do excesso de objetivos e metas no Plano, que eram em número de 297, dificultou o acompanhamento e avaliação, além de não haver previsão de fonte de recursos para viabilizá-lo (SOUZA, 2014).

Assim, em 2010 iniciaram-se as articulações visando ao planejamento educacional para o decênio 2011-2020. Porém, somente após 3 anos de tramitação no legislativo foi aprovada a Lei 13005, de 25 junho de 2014, referindo-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. O documento

assentou-se em vinte metas, relativas: à universalização do atendimento da Educação Básica e melhoria da qualidade do ensino; à ampliação e oferta com qualidade do Ensino Superior incluindo a graduação; à gestão democrática; e, à qualificação e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Para que o País atinja essas metas, a questão do financiamento é um fator a ser considerado. A previsão constitucional de vinculação de um percentual do PIB para execução dos planos de educação representa um enorme avanço, mas permanece o desafio de vincular os recursos a um padrão nacional de qualidade. Para que as regiões brasileiras menos desenvolvidas economicamente atinjam as metas, será necessário que a União transfira recursos e promova a diminuição das diferenças socioeconômicas (BRASIL, 2015; UDEMO, 2011).

Além da perspectiva financeira, as questões de diferenças socioculturais e de desenvolvimento territorial, que afetam diretamente as realidades locais e regionais, também podem determinar a necessidade de se repensar as estratégias. Essas propostas estratégicas não podem ser as mesmas em todos os lugares, pois se trata de diferentes desafios dentro de um mesmo território nacional.

A Meta 1 diz respeito à ampliação do atendimento na Educação Infantil, à universalização da pré-escola até 2016 e à ampliação de vagas em creches, visando ao atendimento de 50% das crianças de até três anos, até o fim da sua vigência. Essa meta está pautada no fato de que vários estudos e pesquisas atestam a importância da educação das crianças pequenas. O ensino pré-escolar tende a melhorar significativamente as competências do aluno, e há evidências de que ele acrescenta mais aos resultados de leitura do que um ano a mais de escolaridade formal (OCDE, 2015)

Muitos são os desafios a serem superados para garantir o acesso à Educação Infantil. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013, do total de aproximadamente 50 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, a Educação Infantil correspondia a 15%, ou seja, aproximadamente sete milhões. Analisando a distribuição do total das matrículas da Educação Infantil por região, conforme a figura 29, a região norte e centro-oeste correspondem a 8% e 7%, respectivamente, e a região Sudeste apresenta 43% do total das matrículas.

Número de Matrículas Educação Infantil por Localização, segundo a Dependência Administrativa, a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Região geográfica	Educação infantil	% por região	creche	Pré-escola
Brasil	7.590.600	100%	2.730.119	4.860.481
Norte	600.605	8%	114.678	485.927
Nordeste	2.151.038	28%	591.177	1.559.861
Sudeste	3.333.824	43%	1.401.112	1.932.712
Sul	1.000.300	14%	449.677	550.623
Centro-Oeste	504.833	7%	173.475	331.358

Figura 29 - Distribuição de matrículas na Educação Básica.

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Conforme define a legislação, cabe aos municípios a responsabilidade pela oferta da educação infantil, mesmo sendo notória a necessidade que a maior parte deles tem de contar com o apoio dos estados e da União, para poder cumpri-la. Uma estratégia importante nesse caso (BRASIL, 2015) é o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola para materializar o planejamento da expansão e para a projeção de apoio do Estado e da União na expansão da rede física, no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem do atendimento.

O município estudado não elaborou o Plano Municipal de Educação para o decênio 2001-2010, mas universalizou a oferta para as faixas etárias de 4 a 5 anos. A Figura 30 apresenta a situação do município estudado em relação à Educação Infantil e à Meta 1 para o Plano Nacional de Educação. Assim, o Plano Municipal de Educação elaborado para o período 2015-2025, conforme o diagnóstico do município, tem o desafio de ampliar em 18% a oferta de atendimento para as crianças de 0 a 3 anos, para totalizar os 50% de atendimento e manter a universalização do atendimento na etapa de 4 a 5 anos, além de fomentar a qualidade de ensino.

Apresenta-se a seguir na Figura 30, a situação do Município em relação ao PNE: Educação Infantil.

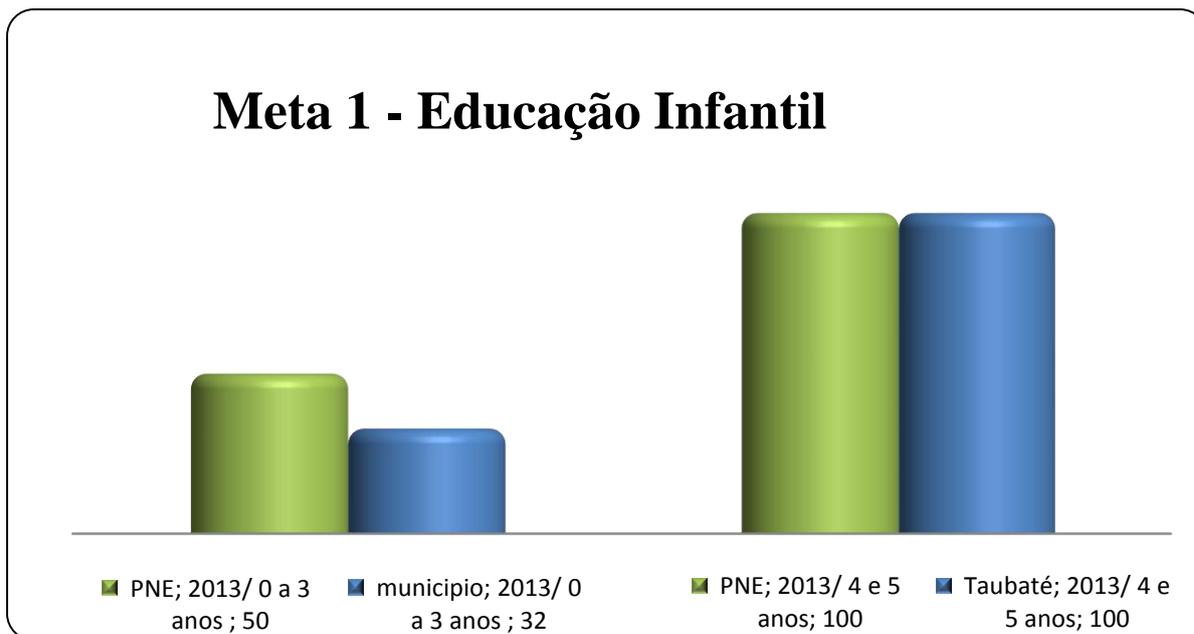


Figura 30 - Distribuição de matrículas na Educação Básica.
Fonte: Plano Municipal Educação - Município estudado.

Esta seção tem como objetivo situar o município estudado quanto ao diagnóstico de oferta de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Buscou-se descrever o que se espera para a Educação Infantil desde a Constituição, assim como apresentar a LDB e os documentos voltados para os critérios mínimos a serem atendidos para que se atinja qualidade nesse segmento de ensino.

De modo geral, os números apontam discrepâncias em relação aos estados no atendimento às crianças pequenas. O município em estudo avançou, no que diz respeito ao atendimento, mas ainda há caminho a ser trilhado.

Esta pesquisa defende que um aporte importante para o entendimento da qualidade da educação no ensino infantil é o estudo das Representações Sociais, neste caso as representações dos gestores da educação infantil.

No intuito de identificar as Representações Sociais que os gestores constroem sobre a qualidade na educação infantil, apresenta-se, no próximo capítulo, o tema Representações Sociais (RS), com base na teoria de Serge Moscovici.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A partir das ações realizadas pela rede municipal pesquisada na Educação Infantil, os conhecimentos são constituídos. Esses conhecimentos não são uma simples descrição dos fenômenos, e sim produzidos nas interações humanas que emergem no mundo em que as pessoas se encontram, sob a égide de circunstâncias, paixões humanas e interesses nos quais o grupo está engajado (DUVEEN, 2007).

Logo, a maneira como as pessoas percebem o mundo, como se familiarizam com as coisas, por meio de palavras, de ideias e de imagens, e como constroem suas representações interfere em seu comportamento.

4.1 O porquê da Teoria das Representações Sociais

Alves-Mazzotti (2008) considera a Teoria das Representações Sociais como um processo para a produção de conhecimentos. Esses conhecimentos podem ser ferramentas para intervenção na prática educacional, pois, segundo a autora:

A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar um olhar “psicossocial”... o estudo das Representações Sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que se investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos... Principalmente por seu papel na orientação de condutas e práticas sociais, as Representações Sociais constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008 p. 20).

O caminho rumo ao conhecimento necessário para realização desta pesquisa iniciou-se com a proposição dos seguintes pontos: O que são as Representações Sociais? Como se formam? Em quais processos? Para que servem?

4.2 O conceito de Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais (RS) foi proposta por Serge Moscovici, quando da elaboração de sua tese de doutorado, mais tarde publicada em livro sob o título “A psicanálise, sua imagem e seu público”, no ano de 1961. O autor buscou identificar as representações sociais da psicanálise, analisando como um grupo se apropria de um conhecimento, apreendendo e transformando-o em uma modalidade de conhecimento (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici parte da noção de representações coletivas propostas por Durkheim. Trata-se de um conceito sociológico, no qual a condição de existência de um pensamento organizado é referente à vida social que se impõe aos indivíduos (CASTRO, 2002). Durkheim concebia que as representações coletivas privilegiavam fenômenos psíquicos específicos, tais como a ciência, os mitos e a ideologia, e seu caráter estático não considerava as características dinâmicas das sociedades contemporâneas. Assim, Moscovici propôs a elaboração de um conceito psicossocial, cujo objetivo seria dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A psicologia social surgiu como ciência autônoma no século XIX, opondo-se à dicotomia entre o individual e o social. Assim, os estudos em psicologia social foram concebidos a partir do abandono da relação binária sujeito-objeto e da recusa em “[...] considerar a psicologia social como uma extensão ou apêndice, seja da psicologia, seja da sociologia”. Os estudos em psicologia social buscam entender como o conhecimento é socialmente construído e integrado pelo indivíduo e como as práticas sociais são moduladas por ele. Várias teorias e conceitos foram propostos, buscando explicar essas questões: teoria da personalidade, categorização social, teoria do engajamento, entre outras (CHAMON, CHAMON, 2007).

É nessa perspectiva que a teoria das Representações Sociais implica mudanças na psicologia social. O ponto de vista de que o objeto de estudo são as interações sociais e que a unidade de análise é o indivíduo sofre uma alteração. O indivíduo deixa de ser a unidade essencial de análise, e o grupo ou o sujeito coletivo passa a ocupar esse lugar (CHAMON, 2007).

[...] a grande contribuição da teoria das representações sociais se dá nesse nível. Mas isso implica total mudança de perspectiva na psicologia social: o indivíduo deixa de ser a unidade de análise. As representações sociais são conhecimentos do senso comum e, desta forma, são construídas em outro nível: o nível coletivo (CHAMON, 2007).

A noção de RS afasta-se, tanto da visão sociologizante de Durkheim, quanto da visão psicologizante da Psicologia Social da época. Para isso, Moscovici diferencia de RS os conceitos de mito, de ciência e de ideologia (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Dessa maneira, Moscovici reforça a existência de uma construção ativa e social do conhecimento, não sendo as representações sociais simples reproduções de um real externo a elas. Como afirma Moscovici (1978, p. 50):

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquele e estas, e não de uma reprodução destes comportamentos ou destas relações [...].

Logo, a compreensão do mundo por meio do senso comum é a forma como se constrói a teoria das representações sociais, considerando seu caráter dinâmico e processual. A representação social pode ser compreendida como a construção do conhecimento de um alguém (coletivo) sobre alguma coisa, existindo uma relação construtiva entre o sujeito e o objeto.

A compreensão sobre a representação deve ser considerada por meio de um processo de pensamento no qual sujeito e objeto se relacionam. Representação Social, portanto, é um conceito teórico que visa compreender a concepção que um grupo faz de um objeto por meio do senso comum (JODELET, 2001). Em outras palavras, é uma forma de conhecimento em que o sujeito procura adaptar o conhecimento científico às suas necessidades, por meio dos recursos de que dispõe.

Moscovici apresenta o conceito de Representações Sociais afirmando que “[...] em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). O autor enfatiza que as representações têm papel fundamental na construção dos *comportamentos* de um determinado grupo, que elas compõem uma modalidade de *conhecimento* peculiar

ao grupo e que, tanto esse quanto aqueles, são construídos e transmitidos por meio da *comunicação* entre os indivíduos.

Ainda sobre o conceito de Representações Sociais, Guareschi (2010) entende que elas se constituem em uma *realidade* construída pelo grupo e que são como tijolos de saber que constroem o mundo social. É preciso compreender que essas representações não são o mundo real, mas uma construção simbólica desse mundo que, para o grupo, representa a própria realidade. Assim, não se constituem de *abstrações* elaboradas sobre o mundo vivido, pois constituem a própria *realidade* do mundo vivido conforme concebida pelo grupo. Para Guareschi, o conceito é

[...] dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física a cultural. Possui uma dimensão histórica e transformadora. Junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos. Está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos. É um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social (GUARESCHI, 2003, p. 202).

Jodelet (2001) propõe que se trata de uma forma de conhecimento elaborado e partilhado pelo grupo e que tem um objetivo prático. Dessa forma, contribui para a construção de uma realidade comum ao grupo. A autora postula que as representações sociais estão no campo de conhecimento do senso comum, também chamado de “saber ingênuo” ou “saber popular”. Mesmo quando se afastam do saber científico, não são dotadas de menor importância. Como define Jodelet (2001, p. 22):

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outros, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Dessa forma, as Representações Sociais partem de conceitos científicos, mas são elaboradas por meio do senso comum. O conhecimento científico é formal e rigorosamente estabelecido; o conhecimento do senso comum percorre outros caminhos, baseia-se em vivências, opiniões, crenças e aprendizados. Trata-se de

um objeto social que se transforma em um conceito disponível na sociedade (MOSCOVICI 2003).

É possível entender, portanto, que as Representações Sociais estão na interface de dois universos: o universo reificado, representado pelo pensamento científico, e o universo consensual, representado pelo pensamento comum.

4.3 O Universo Reificado e o Universo Consensual

Moscovici propõe a existência de duas categorias de universos, aos quais denominou universos consensual e reificado. Ele explica que:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2010, p. 49-50).

O universo reificado apresenta uma perspectiva indiferente à individualidade, pois se trata de uma visão de sociedade objetiva e massificada. Esse universo é compreendido como externo à elaboração social do indivíduo e, assim, refere-se à ciência elaborada conforme seus parâmetros. No universo consensual, existe a possibilidade de criação e de reinterpretação dos acontecimentos, o que possibilita ao indivíduo atuar de acordo com suas referências sociais e subjetivas. Assim, o indivíduo contribui, no grupo, para a formação de determinados conceitos, os quais são construídos por meio da interação cotidiana (MOSCOVICI, 2012).

Arruda (2002) pontua que a Representação Social se constitui a partir da diversidade que existe na sociedade, com diferentes concepções sobre o mesmo objeto, sendo uma forma de realizar uma releitura da realidade. Consiste em uma forma de construção do conhecimento que parte da experiência prática e da interação entre as pessoas.

Até os estudos de Moscovici, existia uma dicotomia entre esses dois universos, uma polarização que determinava que no universo reificado existisse uma origem objetiva e material. Com isso, considerava-se que no universo reificado habitavam os elementos tidos como sagrados e que eram dignos de respeito,

veneração e crédito (a ciência, entre eles), mantendo-se longe das atividades consideradas intencionais e humanas. Já o universo consensual tinha sua gênese com base no individual, no psicológico, no subjetivo e no imaterial. Ele se encontrava no mundo profano, no qual as atividades consideradas corriqueiras e utilitaristas eram realizadas e, sendo assim, nada havia em comum entre as ciências do universo objetivo, que eram consideradas sagradas, e as ciências do universo subjetivo, consideradas profanas. Considerava-se apenas a possibilidade de transposição de conhecimentos de um universo para outro (MOSCOVICI, 2012, p.49).

A teoria das representações sociais encontra-se no ponto de intersecção entre esses universos. Conforme Alves-Mazzotti (2008), Moscovici, ao buscar um distanciamento, tanto da perspectiva sociologizante, quanto do ponto de vista psicologizante (para posteriormente aproximá-las novamente e demonstrar que as duas estão interconectadas e que são interdependentes), confronta esses dois universos. Ainda complementado a ideia de dialetização desses dois universos, Jodelet (2005) afirma que no grupo é possível observar

[...] como se produzem e funcionam representações num espaço social e mental delimitado. Esse afastamento de todo saber científico estabelecido e reconhecido favorece a construção original de um pensamento destinado a controlar os dados da experiência objetiva e do vivido íntimo, mas que, em certos pontos, estará em defasagem ou em contradição com os conhecimentos de sua contemporaneidade (JODELET, 2005, p. 354).

Portanto, o interesse de Moscovici pelos conhecimentos do senso comum surge do fato de considerar que eles também são derivados da razão, assim como os científicos, mesmo pertencendo a diferentes tipos de pensamentos e métodos distintos para sua produção. Por isso, “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou os indivíduos, a sua cultura, a sua linguagem, ao seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 322).

No entanto, apenas pertencer ao senso comum não faz com que um objeto seja considerado uma Representação Social de um grupo. A condição inicial para que as Representações Sociais se formem é a atividade perceptiva do grupo em relação ao objeto, integrando processos de simplificação desse objeto e de reinterpretção com base nos conhecimentos prévios desse grupo.

Esse estudo pretende investigar quais as Representações Sociais que o grupo de gestores da Educação Infantil constroem sobre a qualidade na educação, considerando que a atuação profissional desses sujeitos exige que compartilhem conhecimentos, se posicionem e formulem significados acerca desse conceito.

As Representações Sociais são conhecimentos que consideram o repertório individual, a troca social e a subjetividade, sendo uma importante forma de elaboração de saber. Sendo assim, utilizar-se da teoria das Representações Sociais para compreender quais as representações que os gestores da Educação Infantil constroem a respeito da qualidade na educação é uma forma de realizar uma releitura da realidade, identificando a importância dada aos valores, às crenças e aos aspectos subjetivos que norteiam a percepção do grupo.

Com o objetivo de compreender como as Representações Sociais se formam, apresenta-se, no subitem que segue, o processo de emergência das representações sociais.

4.4 Como se formam as Representações e suas funções: condições para emergências das Representações Sociais

Jovchelovitch (2011) apresenta como definição de *representação*: tornar presente, por meio do uso de símbolos, o que está de fato ausente. Assim, a representação é uma ação que sugere um trabalho simbólico que tem o poder de significar e de construir sentido. Essa ideia de construção simbólica da realidade, além da dimensão cognitiva, também implica as dimensões afetiva e social.

Essa necessidade de representar, de buscar a familiaridade do que é estranho e situar algo no universo do senso comum surge como uma resposta à “[...] ameaça de perder os marcos referenciais, perder o contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável” (MOSCOVICI, 2012, p.56).

Assim, para que o objeto social possa ser representado, algumas condições são necessárias. A primeira é que esteja ausente para os sujeitos, e a segunda é que esse objeto seja significativo e represente alguma forma de compromisso (*enjeux*) para o grupo, conforme Chamon e Chamon (2007) apontam. Dessa forma, diante da necessidade de integrá-lo de forma figurativa, buscando a familiaridade

com o seu universo consensual, surge a comparação, que é uma forma de representação.

Logo, é a partir desses dois critérios, objeto ausente e que esse objeto tenha significado para o grupo, que o objeto social será integrado no mundo consensual do grupo, de forma que

[...] a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade (MOSCOVICI, 2012, p.73).

A essas imagens, que por sua capacidade de serem representadas foram selecionadas e fazem parte do repertório utilizado pelo grupo social, Moscovici (2012) denominou núcleo figurativo, pois, segundo ele, consistem em “[...] um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (MOSCOVICI, 2012, p. 73).

Moscovici explica que, à medida que a distinção entre imagem e realidade vai se diluindo e sendo esquecida,

[...] a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, uma simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente (MOSCOVICI, 2012, p. 74).

Os conhecimentos do universo consensual partilhados pelo grupo são os que interessam aos estudos das Representações Sociais. Assim, considera-se que o objeto estudado nesta pesquisa, a qualidade na educação, satisfaz as condições de objeto de representação. Primeiro, o objeto é naturalmente ausente e, por seu caráter mobilizador, causa estranheza e dinamismo, visto que está em construção pelos gestores. Em seguida, pelo caráter polissêmico do objeto, o conceito de qualidade tem aspectos subjetivos que são socialmente construídos (KAGAN, 2008; ENGUITA, 2010).

Também é condição para a existência das Representações Sociais que exista interesse dos sujeitos para que a formação simbólica, transformada em imagem mental, aconteça no universo conceitual (MOSCOVICI, 2010). O objeto deve representar um compromisso para o grupo e servir-lhe como fonte de identificação (CHAMON e CHAMON, 2007). A qualidade na educação satisfaz também essas

condições, pois consiste em pauta constante nos debates educacionais, fazendo parte das diretrizes nacionais da educação.

Essa referência à qualidade na Educação infantil ocorreu devido ao fato de essa etapa da educação historicamente ter-se voltado ao caráter assistencial e, atualmente, esse atendimento ter como desafio a ruptura dessa concepção. Isso provoca no grupo de gestores a necessidade de se apropriar desse conceito para que os comportamentos, falas e ações ocorram a partir dessa realidade exigida e valorizada nas políticas educacionais.

Além desses critérios para a classificação do objeto como passível de construir Representação Social, Moscovici (2010) postula que, para a emergência de uma representação, existem três condições: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência. Elas estão relacionadas às informações sobre o objeto, a abordagem cognitiva dos sujeitos para a apropriação dessas informações, e ao posicionamento dos sujeitos quanto ao objeto.

Na dispersão da informação existe algum tipo de conhecimento do objeto, mas não o suficiente para uma compreensão completa e única. Nesse sentido, Chamon e Chamon (2007, p. 125) declaram que “[...] deve existir uma distância entre a informação utilizável pelos atores sociais e a informação que lhes seria necessária para atingir um ponto de vista objetivo”. Moscovici (2012, p. 55) aborda que faltam “[...] necessariamente informações, palavras, noções para a compreensão ou descrição dos fenômenos que surgem em certos setores de nosso ambiente”.

O objeto em questão, qualidade na educação, é um conceito complexo, processual, que apresenta caráter polissêmico, sendo condicionado a valores, cultura e história. Com isso, as informações sobre ele encontram-se dispersas. Alves-Mazzotti (2008, p. 26) assegura que a dispersão da informação é o que “[...] faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas”.

Com isso, os sujeitos que abordam o conceito de qualidade o consideram estranho e, ao buscarem familiaridade, utilizam palavras e ideias existentes em conhecimentos prévios e associados a outras áreas, na tentativa de integrar esse objeto a seu universo conceitual.

A focalização diz respeito ao interesse específico sobre alguns aspectos do objeto, algo que ameace e que coloque o indivíduo e o meio social em estado de alerta (CADERNO, 2013). Nesse sentido, Chamon e Chamon (2007, p. 125) afirmam que a focalização “[...] representa a posição específica do grupo social em relação ao objeto. Isso determina um interesse particular por certos aspectos do objeto e um desinteresse por outros”.

Moscovici (2012) propõe a ideia de que é por meio da Focalização que o grupo reduz os significados apresentados pelo novo objeto, admitindo integrá-lo ao seu universo consensual. As características do objeto que mais se aproximam daqueles significados anteriormente construídos são aceitas quando o grupo focaliza. Assim, determinadas dimensões específicas do objeto já se encontram presentes em seu universo conceitual.

Em contrapartida, os significados que podem configurar uma ameaça à sua unidade simbólica e conceitual, isto é, que são estranhos ao grupo, são desconsiderados e esquecidos. Sendo a qualidade na educação um objeto que se constrói por meio de vários fatores, os sujeitos tendem a focalizar naqueles que significam o alvo de seus esforços ou desafios.

A pressão à inferência ocorre quando as pessoas precisam se posicionar perante o objeto e não possuem dados suficientes para isso. Por esse motivo, tendem a buscar referências em algo semelhante, já vivenciado (CADERNO, 2013). Está relacionada à tomada de consciência dos sujeitos sobre a necessidade de se posicionar sobre o objeto, pois ele tem importância para o grupo, sendo urgente o desenvolvimento de conhecimentos a seu respeito (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Dessa forma, o objeto social “qualidade na educação” é importante para os sujeitos na sua atuação profissional e, quando solicitados a se manifestarem sobre o conceito, sentem-se pressionados a colocar suas opiniões e crenças a respeito do objeto e construir conhecimentos acerca dele.

Moscovici (2012) apresenta, ainda, duas funções para as Representações Sociais. A primeira é que elas convenciam os objetos, isto é, dão-lhes forma definitiva e localizam-nos em uma determinada categoria. Assim,

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nosso pensamento através de um sistema que está condicionado tanto por nossas representações quanto por nossa cultura (MOSCOVICI, 2012, p. 35).

A segunda é que elas determinam um caráter prescritivo aos objetos. Esse caráter prescritivo se relaciona a uma força que combina dois aspectos: a estrutura prévia, que está presente antes mesmo do nosso pensamento, e a tradição, que determina o que deve ser pensado. Assim,

[...] essas representações que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-presentadas (MOSCOVICI, 2012, p. 37).

Após a exposição das condições para a existência e emergência de um objeto de representação social e de suas funções sociais, são apresentadas, na próxima seção, as formas como são construídas as Representações Sociais: a ancoragem e a objetivação.

4.5 A Gênese das Representações Sociais: Objetivação e Ancoragem

A objetivação e a ancoragem são processos interdependentes, e não se pode afirmar que exista uma hierarquia de um em relação ao outro. Como são considerados partes de um processo, conclui-se que um depende da presença do outro. Por isso, eles ocorrem ao mesmo tempo e de maneira concomitante, apresentando-se em movimento, isto é, com uma relativa fluidez transformadora dos universos subjetivo e intersubjetivo, e do objetivo do grupo (MOSCOVICI, 2010).

Assim, por meio desses processos o grupo forma um universo particular, ou seja, consensual, dotado de imagens, opiniões, crenças, valores e atitudes comuns, partilhadas. É importante destacar a dinamicidade desses processos, enfatizando que o objeto também sofre transformações e adquire um sentido para o grupo, integrando-se a seu universo consensual (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A ancoragem é o processo que transforma algo estranho em algo familiar, promovendo a tentativa de trazer as ideias estranhas para uma categoria

preexistente de imagens comuns (MOSCOVICI, 2012). Com o objetivo de não causar estranhamento, o familiar abarca o não familiar. Isso se justifica porque tudo que é desconhecido perturba o equilíbrio do grupo e, sendo assim, o processo de ancoragem é responsável por neutralizar a ansiedade provocada pelo desconhecido. Esse resgate do equilíbrio acontece quando o processo de ancoragem proporciona uma “[...] integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente. Desse modo, os novos elementos de saber são colocados em uma rede de categorias mais familiares” (CHAMON; CHAMON 2007, p. 135).

Essa familiarização na ancoragem acontece por meio da classificação de um objeto ou fenômeno que, sendo nomeado, abandona a esfera do desconhecido e se torna parte do repertório conceitual do sujeito. A classificação desse objeto o iguala aos demais objetos pertencentes àquela classe. A categoria preexistente torna-se normativa: classificar um objeto significa confiná-lo em determinados limites, compará-lo a outros objetos que compartilham os mesmos limites, conferir-lhe identidade e significado (MOSCOVICI, 2010).

Chamon (2006), na mesma linha de Doise (2001), propõe que existem três tipos de ancoragens: a do tipo psicológico, que diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro; a do tipo psicossociológico, que inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido; e, a do tipo sociológico, que se refere à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto (CHAMON, 2006, p. 23).

Pereira de Sá (1998) reafirma essa compreensão de que o processo de ancoragem reduz ideias que não são conhecidas às categorias de ideias conhecidas. Assim, busca referências para o desconhecido num repertório já familiar, e para isso utiliza comparações. Essas comparações são necessárias para a compreensão e acontecem por meio de classificações e parâmetros. A ancoragem é o processo que busca significar, dar sentido ao objeto, e é possível afirmar que ela é o momento em que esse objeto é identificado no mundo do indivíduo, por meio da aproximação de categorias já conhecidas (ARRUDA, 2002).

A objetivação é o processo que transforma algo subjetivo em algo objetivo, promovendo a externalização do que é subjetivo para o universo material, de forma

que “[...] as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento”, pois o processo de objetivação transforma “[...] a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2012, p. 71).

Assim, “A objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 133).

O processo de objetivação é separado por Moscovici em três etapas: seleção e descontextualização do objeto de representação; focalização em alguns aspectos da informação (que se torna o núcleo da representação); e, naturalização, referindo-se à familiarização com o objeto, que se torna mais próximo de nosso conhecimento (ARRUDA 2002).

A imagem formada a partir do conteúdo abstraído adquire certa autonomia e *status* de realidade, pois quando “[...] a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade”. Assim, a distinção inicialmente existente entre a imagem e a realidade desaparece por meio do processo de objetivação, transformando-se a imagem em realidade (MOSCOVICI 2010, p. 72).

As imagens representadas, comparadas com uma imagem já preexistente no repertório social e assimiladas, integram-se ao que Moscovici denominou “núcleo figurativo”, que seria “[...] um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (MOSCOVICI 2010, p. 72). Com isso, a sociedade tem facilidade para falar sobre tudo que se relacione com esse núcleo figurativo, e “[...] não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado em várias situações sociais como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir” (MOSCOVICI 2010, p. 73).

Desse modo, por intermédio dos processos de ancoragem e objetivação, o grupo adquire equilíbrio diante do novo. Afinal, esse novo conhecimento que ora é imposto precisa ser assimilado, e isso exige uma reação frente à sensação de estranheza que o não familiar provoca.

Uma das mais importantes contribuições das Representações Sociais é “[...] compreender como o funcionamento dos processos cognitivos interferem no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Nesta pesquisa, a forma como as gestoras representam a qualidade na educação define esse objeto representacional, categorizando e condicionando seus pensamentos. Ao mesmo tempo, o caráter prescritivo dessas representações da qualidade na educação determina o que deve ser praticado por essas gestoras.

E assim, essas representações, que são expressas por meio da linguagem, formam um universo consensual que permeia os pensamentos, as opiniões, as crenças e as atitudes, e direciona as práticas em relação à qualidade na educação no contexto escolar nos quais as gestoras atuam.

Chamon (2014, p.121) afirma que, se “[...] as representações têm influência sobre as práticas, estas, em retorno, moldam ou reconstróem as representações”. Portanto, a intenção de promover mudanças na educação exige que os processos simbólicos sejam compreendidos e, dessa forma, que os sistemas de referências que norteiam as ações e condutas sejam identificados, para que sejam reconstruídos.

A construção de uma educação de qualidade efetiva-se na busca constante. Essa busca exige a necessidade de mudanças, para que as práticas educacionais se aprimorem continuamente. Por isso, identificar as representações que as gestoras têm acerca da qualidade na educação constitui uma ferramenta eficaz para possível intervenção na prática educacional.

5 MÉTODO

A atividade de pesquisa incita a busca pelo conhecimento. Constitui-se em responder a algumas questões de forma metódica e disciplinada. Para que isso ocorra, é importante definir o melhor caminho a ser percorrido. Daí a importância da escolha metodológica adequada para o estudo de um problema (VILLELA, 2000).

A pesquisa social interessa-se pela maneira como as pessoas falam, como pensam e pelo que tem importância para elas, em suas ações e nas dos outros (BAUER; GASKELL, 2010). Por isso, interpretar os fenômenos nos aspectos das significações e da intencionalidade está na origem da proposta deste estudo. A escolha da teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico desta pesquisa é adequada à proposta.

Ao buscar conhecer, junto aos gestores da Educação Infantil, as RS que eles constroem sobre a qualidade na educação, optou-se por uma pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem quantitativa e qualitativa. Sendo exploratório, de acordo com Trivinos (1987), o estudo permite a investigação e ampliação da experiência sobre um determinado problema e, sendo descritivo, possibilita conhecer os traços característicos de uma comunidade.

A abordagem qualitativa em pesquisas é aquela que, “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER e GASKELL, 2010, p. 23) e, com isso, conforme Chamon (2003, p. 72), “[...] rejeitam o princípio do determinismo causal e a concepção positivista das Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano”.

Em contrapartida, a abordagem quantitativa lida com números e modelos estatísticos, opera por meio de levantamento de dados, uso de questionários e de programas de computador para análise dos dados (DEMO, 1987).

Ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, são defendidas por Spink (2000), que alerta para o fato de que a forma como esses instrumentos são utilizados deve considerar a profundidade em relação ao tema.

Por isso, a busca por uma complementaridade é o que justifica a utilização das duas abordagens. Ao trabalhar com os dois métodos, procura-se atingir maior amplitude de análise, pois, enquanto o qualitativo auxilia na apreensão das

subjetividades, o quantitativo opera na busca da magnitude dos fenômenos sociais (SERAPIONI, 2000).

Alves-Mazzotti (2008, p. 34) afirma que não há metodologia “canônica” no estudo das Representações Sociais, e observa que a grande variedade de abordagens encontradas nas pesquisas que utilizam essa teoria se deve ao fato de esses estudos perpassarem as mais diversas áreas. Ao que Chamon (2014, p. 122) complementa, afirmando que “[...] os desenvolvimentos teóricos em Representações Sociais não prescrevem uma metodologia única para a aplicação”. Assim, essa autora propõe que os instrumentos básicos para as pesquisas das representações Sociais sejam os grupos focais, as entrevistas e questionários, e que a triangulação ou combinatória de métodos é eficaz para as análises de dados.

O termo triangulação é utilizado, numa primeira concepção, para avaliação aplicada a programas, projetos e disciplinas. No processo avaliativo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, dentre elas a necessidade de se ter presente avaliadores externos, além dos internos, preferencialmente, de formações distintas. Isso possibilita, na triangulação, harmonização e cruzamento de diversas percepções do assunto estudado (MINAYO, 2010).

Por outro lado, a triangulação na avaliação de dados introduzida por Dezin, originalmente para validação de dados, passou a ser considerada uma forma de aprofundamento da análise, e não mais de validação, devido ao seu potencial de combinar diversas perspectivas, conforme aponta Flick (1992, *apud* SPINK, 1996).

Para este trabalho, que investiga as Representações Sociais dos gestores de Educação Infantil sobre a qualidade na educação, os instrumentos escolhidos foram: questionários, entrevistas e desenhos.

Para melhor compreensão dos recursos metodológicos adotados neste estudo, apresentam-se, na Figura 31, a partir do modelo proposto por Dias (2014, p.104), as etapas e os procedimentos da pesquisa.

Etapas da pesquisa	Procedimentos da pesquisa
Definição da pesquisa	Definição do problema Definição do objetivo geral Definição dos objetivos específicos
Definição da amostra	Levantamento da população Definição da amostra
Procedimentos administrativos e éticos	Autorização da instituição Aceite do orientador Autorização do Comitê de Ética em pesquisa
Elaboração dos instrumentos	Estabelecimento de procedimentos e ferramenta para coleta de dados quantitativos Estabelecimento de procedimentos e ferramenta para coleta de dados qualitativos
Preparação Coleta de dados	Revisão de literatura Adaptação do questionário Elaboração do roteiro de entrevista Definição da solicitação registro iconográfico Definição do roteiro para coleta de dados
Coleta de dados	Coleta de dados - materiais Digitação de dados materiais Seleção dos registros iconográficos
Tratamentos de dados	Tabulação e análise dos dados quantitativos (<i>software</i> SPHINIX) Categorização dos dados qualitativos (<i>software</i> ALCESTE) Organização das fotografias
Análise de dados	Quantitativo; Qualitativo; Triangulação de dados
Discussão dos resultados	Discussão dos dados coletados à luz da Teoria das Representações Sociais e demais estudos realizados
Conclusões	Elaboração de considerações finais, sugestões e revisão de textos

Figura 31 - Etapas e procedimentos da Pesquisa.

Fonte: Adaptação do modelo elaborado por Dias (2014).

5.1 O Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com gestores de 68 escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade situada no vale do Paraíba paulista. A rede municipal conta com unidades educacionais que atendem à educação infantil em dois formatos: unidades denominadas EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e unidades denominadas EMEIF (Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental).

Assim, a educação infantil é oferecida em prédios que atendem somente à educação Infantil e em prédios que atendem à Educação Infantil juntamente com o Ensino Fundamental. As escolas que atendem nos dois segmentos estão essencialmente na zona rural, e apenas uma delas está localizada na zona urbana.

O critério de escolha do município foi o da representatividade, selecionando-se um município considerado de grande porte, conforme classificação do IBGE. Em virtude do nível populacional, a rede municipal conta com um número expressivo de unidades de Educação Infantil, e a educação na faixa etária entre 4 meses e 5 anos é ofertada em sua maioria pela municipalidade.

Considerou-se, ainda, que a municipalização do ensino na cidade se deu na década de 1980, o que sugere que as unidades de educação infantil atravessaram as vertentes históricas da ênfase no assistencialismo. Algumas unidades foram recentemente inauguradas em resposta à necessidade de ampliação do atendimento.

Dessa forma, a Rede Municipal de Educação Infantil da cidade experienciou as questões relativas à democratização do atendimento. Além disso, as unidades de Educação Infantil estão localizadas em diversos bairros, tanto centrais quanto periféricos, e por isso contemplam realidades sociais diversas.

5.2 A População e Amostra

A cidade do vale do Paraíba paulista onde foi realizada a pesquisa conta com o oferecimento de escolas públicas e privadas para atender aos munícipes. Conforme levantamento no Censo Escolar 2014, o Ensino Fundamental conta com 88 escolas, sendo 30 privadas, 6 estaduais e 52 municipais. O Ensino Médio conta com 40 escolas, sendo 16 privadas, 23 estaduais e 1 municipal. A Educação Infantil conta com 78 escolas, sendo 67 escolas com atendimento apenas à Educação Infantil e 11 escolas com atendimento à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Logo, dos 248 atendimentos educacionais do município, 124 são realizados em escolas municipais, o que significa que a municipalidade oferece 50% do atendimento (IBGE, 2015).

Para delimitar a amostra, inicialmente foi realizado um levantamento de todas as escolas municipais, para verificar quais delas tinham em seu quadro o

atendimento à educação Infantil e para conhecer o número de profissionais envolvidos na educação infantil municipal.

Levantou-se, assim, o quadro do magistério da Rede Municipal da cidade pesquisada: 1524 professores, sendo 389 na educação infantil, 524 no Ensino Fundamental I e 611 no Ensino fundamental II. Eram 68, os gestores das escolas Municipais na Educação Infantil, e 56, no Ensino Fundamental. A figura 32 descreve os profissionais de educação e suas respectivas formações.

Formação do quadro de magistério da Rede Municipal de Educação						
Situação	Nº	Nível	Licenciatura	Pós	Mestrado	Doutorado
Estatutário	349	Prof. Ed Infantil	319	203	0	0
	423	Prof. Fundamental I	423	263	3	0
	515	Prof. Fundamental II e Médio	102 (2ª licenc.)	260	37	2
Estatutário Substituto	40	Prof. Ed Infantil	20	16	0	0
	101	Prof. Fundamental I	52	37	0	0
	96	Prof. Fundamental II e Médio	2 (2ª licenc.)	36	6	0
TOTAL	1524		1524	815	46	2

Figura 32 - Distribuição de docentes da Rede Municipal e formação dos profissionais da educação Municipal.

Fonte: PM / Secretaria de Educação Cidade pesquisada - Setor Atribuição (2015).

Quanto ao critério de definição dos sujeitos da pesquisa, optou-se pelos gestores escolares pelo fato de terem uma visão abrangente do cotidiano escolar e porque são eles os profissionais que lideram as equipes na construção da qualidade em Educação Infantil.

Foram pesquisados 68 gestores de Educação Infantil, de um total de 78 gestores que dirigem as escolas de atendimento municipal à criança de 0 a 5 anos. Deu-se preferência aos gestores de escolas que atendem unicamente essa etapa da educação. Nessa amostra, contou-se com uma gestora que tem no seu contexto escolar também o Ensino Fundamental e que foi considerada por dois motivos: o primeiro, pelo fato de sua escola oferecer apenas o primeiro e segundo anos do

fundamental, e o segundo, por contar com dois gestores. Dessa forma, esse sujeito participante da pesquisa é um gestor que se ocupa das questões que envolvem a Educação Infantil.

5.3 Os Instrumentos de Coleta de Dados

Foram utilizados três instrumentos para a realização da pesquisa: questionário, entrevistas e desenhos. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e transcritas. O questionário, elaborado com questões de múltipla escolha, foi adaptado para esta pesquisa, tendo como base a pesquisa feita por Chamon (2003).

No que diz respeito aos desenhos, solicitou-se aos sujeitos que desenhassem livremente sobre uma escola “com qualidade” e uma escola “sem qualidade”.

Os instrumentos para coleta de dados, entrevistas, questionários e desenhos, seguiram os preceitos éticos e receberam autorização do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da Universidade de Taubaté, sob o número CAAE 50403315.8.0000.5501.

Os questionários foram entregues, tanto nas escolas, quanto na Secretaria da educação, e devolvidos posteriormente. As entrevistas foram realizadas em locais previamente combinados, nas escolas ou na Secretaria de Educação, e os desenhos foram feitos na escolas.

Os instrumentos adotados para este estudo justificam-se pelo fato de tratar-se de pesquisa qualitativa e quantitativa à luz do referencial das Representações Sociais. De acordo com Minayo (1996), os dados quantitativos e qualitativos em pesquisa social não se opõem, visto que, se complementam em virtude da dinamicidade da realidade social.

5.3.1 Entrevista

Justifica-se o uso de entrevista semiestruturada por ser instrumento que proporciona acesso à linguagem, que é o meio pelo qual os seres humanos “[...] lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social”, e essa identidade é construída por meio das vivências plurais (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 68).

A entrevista permite a investigação dos vários sentidos atribuídos aos objetos (MADEIRA, 2005) e, sendo as Representações Sociais a elaboração de significados percebidos nos discursos (WAGNER, 1995), tem-se nesse instrumento uma forma de revelar conteúdos representacionais a partir da fala dos sujeitos.

Foi escolhido o formato de entrevista semiestruturada, que tem como característica direcionar o discurso para o tema que se investiga, porém sem impedir a liberdade de pensamento e expressão dos sujeitos. Acredita-se que, no estudo das Representações Sociais, faz-se importante que essa liberdade de expressão seja mantida, para captar as opiniões, as atitudes e as crenças dos gestores. O conteúdo das representações Sociais baseia-se nessas formas de pensamento. Por isso, a entrevista é considerada como ferramenta que possibilita extrair elementos discursivos dos quais emergem as representações sociais. As entrevistas são momentos de “trocas intersubjetivas” nas quais o diálogo pesquisador e pesquisado se efetiva (GATI, 2002).

Conforme Wagner (1995), as Representações Sociais incluem comunicação e discurso para a elaboração de significados, e por isso faz-se necessário conhecer esses conteúdos, que são expressos por meio da fala do sujeito.

Considera-se, dessa forma, que os sujeitos, em suas narrativas durante as entrevistas, revelaram as opiniões, as crenças, as atitudes e os sentidos que construíram sobre a qualidade na educação, na sua prática de gestão e na realidade vivenciada no exercício de função na Educação Infantil.

A entrevista apresenta um roteiro formado por 16 questões (APÊNDICE IV): três questões iniciais sobre escolha profissional, trajetória profissional e escolha da função de gestor em educação, seis questões quanto à gestão educacional e sete questões relativas à qualidade na Educação Infantil. O instrumento foi elaborado pela pesquisadora juntamente com sua orientadora.

5.3.2 Questionário

Na etapa quantitativa, a coleta de dados para análise foi feita por meio de questionário. Esse instrumento foi elaborado por Chamon (2003) e adaptado para a presente pesquisa. Os questionários foram respondidos pelos gestores da educação Infantil e, por meio desse instrumento, almejou-se obter informação

sobre o perfil dos gestores (dados sociodemográficos) e apreender suas representações sobre a qualidade na Educação Infantil.

O questionário foi composto de questões fechadas que, conforme Gil (1999), são aquelas em que as respostas possíveis são apresentadas, devendo os sujeitos pesquisados escolher uma ou mais, conforme a (as) julguem corretas.

As questões que compuseram o questionário foram apresentadas no formato de afirmações que deveriam ser avaliadas, segundo uma escala de Likert, em cinco níveis, e assim os sujeitos deveriam se posicionar de acordo com o grau de concordância.

A escala, que recebe o nome de seu criador, Rensis Likert, foi desenvolvida em 1932, com o objetivo de mensuração multi-item. Dessa forma, busca resultados que sejam medidos e que reflitam a realidade (MENDES; DALMORO, 2008).

Assim, na escala Likert, as respostas para cada um dos enunciados contou com as seguintes alternativas: CT = Concordo Totalmente; C = Concordo; NCD = Nem concordo e nem discordo; D = Discordo; DT = Discordo Totalmente. O número 1 da escala indica o menor grau de concordância, e o número 5 sugere o maior grau de concordância (LIMA, 2000).

A Figura 33, exemplifica o formato utilizado no questionário.

Manifeste Sua opinião sobre a frase abaixo:
A qualidade na educação é uma construção coletiva.

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo totalmente

Figura 33 - Exemplo de escala Likert.
Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário usado como instrumento de coleta de dados na pesquisa foi composto por 73 questões dispostas em cinco eixos temáticos, e o primeiro deles foi composto de 13 questões, por meio das quais se buscou coletar os dados necessários para traçar o perfil sociodemográfico dos gestores.

O segundo eixo, que investigou a escolha profissional, era composto por duas questões e tinha a intenção de conhecer os motivos que levaram os gestores a escolherem a profissão docente e a motivação que os levou a exercer a gestão. A partir das respostas apresentadas, buscou-se identificar o posicionamento dos sujeitos sobre aspectos ligados à carreira da educação e à função gestora.

No terceiro eixo temático havia questões relacionadas às crenças dos sujeitos acerca da qualidade na educação, relacionadas ao conceito, às opiniões sobre a qualidade na educação e sobre os fatores importantes para construí-la.

O quarto eixo apresentava dois grupos, somando 15 questões, versando sobre a temática da prática do gestor para a construção da qualidade na educação, tendo como base o INDIQUE e as dificuldades encontradas na prática cotidiana.

O quinto e último eixo temático, que abrangia a prática, porém do ponto de vista de atitudes e valores que impeliam o comportamento do gestor para ações que visassem à construção de uma educação de qualidade, foi composto por um total de 16 questões.

Apresenta-se, na figura 34, a divisão temática dos eixos do instrumento utilizado para a coleta dos dados deste estudo.

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES	Nº DE QUESTÕES
Sociodemográfico	Informações gerais sobre você	1 a 7
Opção profissional	Escolha da profissão Motivação para a função gestora	8 e 9
Crenças	O que acredita ser qualidade na educação	10 a 18
	Dificuldades enfrentadas na busca da qualidade na educação	33 a 38
	Em que consiste a qualidade na educação (utilizaram-se as dimensões do INDIQUE)	22 a 32
Opiniões	O que é necessário para se obter qualidade na educação	25 a 27
Atitudes	Em relação à qualidade na educação a equipe precisa de	39 a 55
	Fatores importantes na construção da qualidade na educação	56 a 73

Figura 34 - Eixos constituintes do instrumento de coleta de dados por meio de questionário.
Fonte: Adaptado de Dias (2014).

5.3.3 Desenhos

O registro iconográfico (desenho) foi o terceiro instrumento utilizado para a pesquisa. Os desenhos foram realizados pelas gestoras, em atendimento à solicitação de que se manifestassem simbolicamente sobre uma escola “com qualidade” e “sem qualidade”. O desenho foi utilizado neste estudo como elemento visual para traduzir a elaboração da imagem mental do real construída pelos sujeitos (SOUZA, 2013).

A noção de imagem associada à de representação é proposta como equivalente por Moscovici (2012, p. 32). As imagens necessitam de signos, para que as percepções do objeto sejam representadas. As Representações Sociais constroem significados e são refletidas por signos e símbolos que transformam um objeto real em imagem, e essas imagens são elaborações do pensamento (SOUZA, 2013).

Para Moscovici, as imagens são traduções de realidades externas, construções combinatórias das experiências visuais e, neste sentido, “sensações mentais” (MOSCOVICI, 1978, p. 47).

5.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Após a aprovação do Comitê, foi providenciada a autorização oficial da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice II), e iniciou-se o contato formal com os profissionais que fariam parte da pesquisa, para agendamento dos primeiros trabalhos de coleta de dados.

O levantamento da amostra e a proposta para as entrevistas se deram no segundo semestre de 2015. A coleta de dados ocorreu depois da realização das ações que visavam implementar as políticas públicas municipais que buscavam uma educação Infantil de qualidade.

Para iniciar as atividades de coleta de dados foram emitidos convites para participação na entrevista. Esses convites inicialmente tiveram como objetivo atingir aproximadamente 10% dos sujeitos. Nesses momentos, a pesquisadora teve a oportunidade de encontrar-se com algumas gestoras na Secretaria da Educação. Essa iniciativa de abordar inicialmente as gestoras teve como intuito de organizar uma agenda, dirimir quaisquer dúvidas e possibilitar, se necessária, a correção do planejamento para as entrevistas.

Para essas entrevistas iniciais e para todas as outras que se realizaram foram apresentados esclarecimentos sobre os objetivos do estudo, e os que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma via para o entrevistado e a outra para a pesquisadora (Apêndice I).

Na ocasião da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi garantido o sigilo quanto à identidade do entrevistado e quanto ao local de atuação. Reforçou-se que o participante teria liberdade de para sair da pesquisa a qualquer tempo, se assim o desejasse.

Logo após essas entrevistas, que foram realizadas com 10% da amostra, aproximadamente (sete gestoras), entregou-se o questionário para que fosse respondido e devolvido posteriormente. Percebeu-se, então, que havia necessidade de se estabelecer um cronograma para a realização das entrevistas. Assim, foram feitos contatos telefônicos com as demais gestoras, a fim de marcar os horários e locais.

Realizada a segunda fase de agenda de entrevistas, também foram entregues os questionários para todas as gestoras entrevistadas, ao final de uma reunião administrativa da Secretaria da Educação. Assim, nessa reunião foram reservados

20 minutos para explicar os objetivos da pesquisa e para informar que seria distribuído um questionário. Os que aceitassem participar responderiam ao questionário e assinariam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma via para o sujeito e a outra para a pesquisadora.

Concomitantemente com a realização das entrevistas, foram feitos contatos telefônicos com os sujeitos, para entrega dos questionários, combinando-se com cada gestor conforme sua rotina na escola. Assim, a maioria das gestoras preferiu entregar os questionários respondidos na Secretaria de Educação, em momentos destinados à entrega de documentações da escola. Para isso, contou-se com a colaboração da coordenadora de área da Educação Infantil, que providenciou uma pasta para que os questionários entregues fossem reunidos e, posteriormente, direcionados à pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas no período de agosto de 2015 a fevereiro de 2016. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Serão apagadas da mídia digital após cinco anos, a partir da data da realização da pesquisa.

Cerca de 70% das entrevistas, correspondentes a 47 sujeitos, foram realizadas no segundo semestre de 2015, e aproximadamente 10%, que correspondem a oito sujeitos, foram realizadas em janeiro e fevereiro de 2016. Portanto, foram realizadas 55 entrevistas, o que configura 80% do total da amostra.

As 13 gestoras faltantes não discordaram de participar da entrevista; porém, após o horário da entrevista ser remarcado por três vezes, a pesquisadora estabeleceu, juntamente com sua orientadora, que um novo horário deveria ser marcado pelo próprio sujeito, caso ele desejasse participar do estudo. Essa decisão foi, então, comunicada ao sujeito.

Os questionários foram entregues às 68 gestoras, e as respostas foram devolvidas em mãos ou deixadas na escola.

5.5 Procedimentos de Análise de Dados

A análise e a interpretação dos dados empíricos buscam sentidos para nortear uma reflexão teórica empenhada em acrescentar conhecimento para o campo das ciências sociais, área de pesquisa que se apresenta em permanente

estado de transformação e que, por isso mesmo, necessita de investigação criativa e perseverante por parte da comunidade científica (SPINK, 2000).

Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico das Representações Sociais, suporte teórico e metodológico desta pesquisa.

Para o tratamento dos dados obtidos por meio de questionários foi utilizado o software SPHINX®, que trata estatisticamente os dados. Esse instrumento permitiu à pesquisadora fazer uma análise quantitativa das respostas dos gestores de educação infantil sobre qualidade na educação.

Para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas foi feito o uso do software ALCESTE®, pois esse programa

[...] apoia-se em cálculos efetuados sobre as co-ocorrências de palavras em segmentos de texto, buscando distinguir classes de palavras que representem formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 72).

Assim, os conteúdos das entrevistas foram categorizados por meio do *software*, o que propiciou uma análise dos grandes temas levantados pelos gestores, pois o instrumento indica a existência de contextos comuns no discurso do grupo (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

As co-ocorrências identificadas mostram regularidade no contexto linguístico e, dessa forma, uma organização tópica do discurso vai ocorrendo, destacando os “mundos lexicais” que indicam, não apenas o sentido do texto, mas também a intenção de sentido do sujeito-enunciador. Sendo assim, pode-se analisar determinado vocabulário que o sujeito usa para se referir a um objeto, pois esse vocabulário, além de descrever ou definir aquele objeto, principalmente expressa sua maneira de pensar sobre o objeto (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Para essa categorização, o programa ALCESTE® realiza quatro etapas. Na primeira delas é feita uma “leitura” do texto, produzindo uma listagem alfabética do vocabulário contido no *corpus*. Ainda nessa etapa, o software produz uma listagem composta pelas formas reduzidas dos vocábulos, evidenciando as formas mais frequentes. Na segunda etapa são selecionadas as formas reduzidas com frequência maior ou igual a quatro. Nesse momento são definidas as Unidades de Contextos Elementares (UCE) – pequenos trechos de texto que vão compor o contexto dos vocábulos – e feitos os cruzamentos entre as UCE e as formas

reduzidas dos vocábulos. Por fim, são feitos os cálculos complementares e formadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos. Nessa etapa são identificados os segmentos repetidos e a Classificação Hierárquica Descendente, que consiste no cruzamento entre as UCE das classes e as formas reduzidas características da mesma classe (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Para a análise das entrevistas, num primeiro momento foram feitas “leituras flutuantes”, com o objetivo de alcançar uma apreensão global de seu conteúdo. Com esse procedimento, os registros das entrevistas foram analisados integralmente, conforme indicam Gaskell e Bauer (2010). Esse procedimento tem por objetivo garantir a confiabilidade dos resultados.

Em seguida, observou-se como se deu a seleção das unidades de análise, incluindo palavras, sentenças, frases e parágrafos que se repetiam. Tal seleção foi analisada e grifada, com o objetivo de identificar conteúdos que pudessem atender aos objetivos do estudo.

Finalizando o processo, foi feita uma análise dos temas e subtemas selecionados, e um mapa conceitual, para que esse “desenho conceitual” possibilitasse a apreensão de elementos do discurso que norteassem a discussão do conteúdo das entrevistas.

Silva; Fossá (2013) aponta que a análise de conteúdo trata de procedimentos sistematizados e que tem como objetivo descrever o conteúdo das mensagens que existem nos discursos.

A figura 35 apresenta um estudo esquemático das reflexões de Silva; Fossá, (2013).

ANÁLISE DE CONTEÚDO – BARDIN	
O QUE É	TRATA-SE DE UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO
COMO	COM PROCEDIMENTOS SISTEMATIZADOS (3 FASES)
PARA QUÊ	TEM O OBJETIVO DE DESCREVER AS MENSAGENS QUE EXISTEM NOS DISCURSOS
PARA QUEM	UTILIZADO POR LINGUISTAS, SOCIOLÓGOS, PSICÓLOGOS, E OUTROS ESTUDIOSOS QUE INVESTIGAM POR MEIO DA COMUNICAÇÃO
ONDE	EMPREGADOS EM ESTUDOS PSICOSSOCIOLÓGICOS

Figura 35 - Resumo esquemático da Análise de Conteúdo de Bardin.
Fonte: Elaborado pela autora.

Os registros iconográficos (desenhos) realizados pelas gestoras foram analisados e classificados como elemento visual para apresentar, por meio de imagens, as manifestações simbólicas sobre uma escola com qualidade.

A técnica utilizada para analisar os dados desta pesquisa foi a triangulação, que, conforme Azevedo e colaboradores (2013), tem suas origens nas ciências militares e surge como um meio para “fixar uma posição” a partir de dois pontos.

O uso da triangulação nas ciências sociais é uma estratégia que possibilita a combinação de dados coletados em diferentes ferramentas metodológicas. Minayo (2005), em um estudo sobre a triangulação de dados, afirma que a estratégia possibilita “[...] quantificar dimensões objetivas e interpretar facetas subjetivas do processo social estudado”.

Com isso, o pesquisador, na análise de dados, utiliza-se de uma variabilidade de sequências de combinações desses dados, bem como da intuição e da análise reflexiva, necessárias às pesquisas sociais, sem uma linearidade, isto é, seguindo a lógica dos objetivos da pesquisa que norteiam as análises.

Assim, não há uma ordem de apresentação dos dados quantitativos, qualitativos ou ilustrativos coletados. Eles são combinados e sequenciados sem uma linearidade. Pretendeu-se, com isso, aplicar maior confiabilidade e validação aos dados, conforme explica Minayo (2005).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise dos dados coletados, objetivou-se identificar as Representações Sociais que as gestoras da Educação Infantil constroem acerca da qualidade na Educação e que norteiam suas ações na direção das práticas educacionais.

Assim, a partir da análise das questões respondidas nos questionários, fez-se uma triangulação com os resultados das análises das entrevistas e dos desenhos. As entrevistas e os desenhos foram momentos de exposição de ideias em torno do que se entende por qualidade na Educação Infantil e, com isso, as gestoras tiveram a oportunidade de se manifestar livremente sobre o que acreditam ser importante para sua construção.

Inicialmente, para a análise dos resultados, são apresentados os dados referentes à caracterização do perfil da amostra. Em seguida, apresentam-se, em cinco eixos, os dados quantitativos referentes aos sujeitos pesquisados.

O *Eixo 1* trata dos dados sociodemográficos. Descrevem-se as características gerais do grupo quanto a gênero, idade, estado civil e renda pessoal.

O *Eixo 2* trata dos dados profissionais, privilegiando a escolha profissional e a motivação para a gestão.

As crenças quanto à qualidade na educação são tratadas no *Eixo 3*, destinado a questões sobre o que se acredita ser qualidade na educação e as dificuldades enfrentadas na sua construção.

No *Eixo 4* são tratadas as opiniões quanto ao que é necessário para se obter a qualidade na educação.

O *Eixo 5*, destinado aos dados, que visa investigar as atitudes, trata do que a equipe escolar precisa para construir uma educação de qualidade, e dos fatores importantes para essa construção.

Também fizeram parte dessa análise os dados coletados nas entrevistas. Foi feita uma análise de conteúdo dessas entrevistas com auxílio do *software* ALCESTE[®]. Identificaram-se seis classes de discurso, ou seis grandes temas tratados pelos sujeitos. Essas classes de discurso foram associadas aos eixos do questionário, conforme indicado adiante.

As Classes 1 e 2 tratam da escolha da profissão, da trajetória profissional e da escolha para a gestão, e estão relacionadas ao Eixo 2 do questionário.

A Classe 3 aborda os discursos relativos aos desafios e às dificuldades da gestão, e a Classe 5 trata do que é a qualidade na educação. Essas classes estão associadas ao Eixo 3 do questionário.

A Classe 4 aborda as características do gestor e da equipe quanto à busca de qualidade na educação, e referem-se à gestão de pessoas. Está relacionada ao Eixo 4 do questionário.

Finalmente, a classe 6 agrupa os discursos relativos a atitudes da equipe e do gestor educacional na construção da qualidade na educação infantil. Está associada ao Eixo 5 do questionário e também aparece (como se verá adiante) parcialmente ligada ao Eixo 3.

Um resumo das principais palavras associadas a cada classe de discurso está apresentado na Figura 36.

CLASSE 1	CLASSE 2	CLASSE 3	CLASSE 4	CLASSE 5	CLASSE 6
PROFISSÃO	ESCOLHA DA GESTÃO	DESAFIOS E DIFICULDADES	CARACTERÍSTICAS DO GESTOR	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE
magisterio	diretor+	lid+	caracteristica+	boa+	preocup+
comec+	seletiv+	desafio+	prez+	cois+	equipe+
profissao	Gestão	maior+	busc+	resultado+	espaco+
ano+	processo+	pesso+	qualidade	ver	melhor+
taubate	coordenador+	grande+	acoes	qualidade	nov+
direito	Direção	infantil	dedic+	poss+	mostr+
epoca	ajud+	entend+	importante+	ao	tenh+
escolh+	motiv+	mud+	principal+	termo+	reuni+
vi	lideranca	relac+	gestor+	fisic+	sala+
concurso+	indic+	dificuldade+	atent+	excel+	organiz+
dinheiro	tivess+	facilidade+	procur+	feliz+	Conhecer
faculdade	aceit+	human+	pela+	cheg+	leitura+
municipal	surg+	atualmente	sej+	acontecendo	pesquis+
percebi	fiz	perceb+	democratic+	o-que-se	sugest+
deu+	pass+	vez+	dev+	consequ+	exist+

Figura 36 - Análise de conteúdo das entrevistas – Classes de discurso.
Fonte: Elaborado pela autora.

6.1 EIXO 1 - Caracterização da amostra

6.1.1 Gênero

Todos os 68 sujeitos pesquisados eram do gênero feminino. A UNESCO (2004) denominou esse fenômeno como a “feminilização do magistério”. Conforme os estudos, processos históricos influenciam a questão da divisão de gênero que se instala atualmente na educação básica brasileira. Esse processo se inicia no século XIX e se consolida no século XX (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; CARVALHO, 1999; FOUCAULT, 2001; COSTA, 2015).

Conforme estudos e pesquisas nacionais do Censo quanto à presença feminina na Educação Básica, percebe-se um declínio dessa presença quando avançam as etapas de ensino, conforme ilustra a Figura 38 (INEP, 2013).

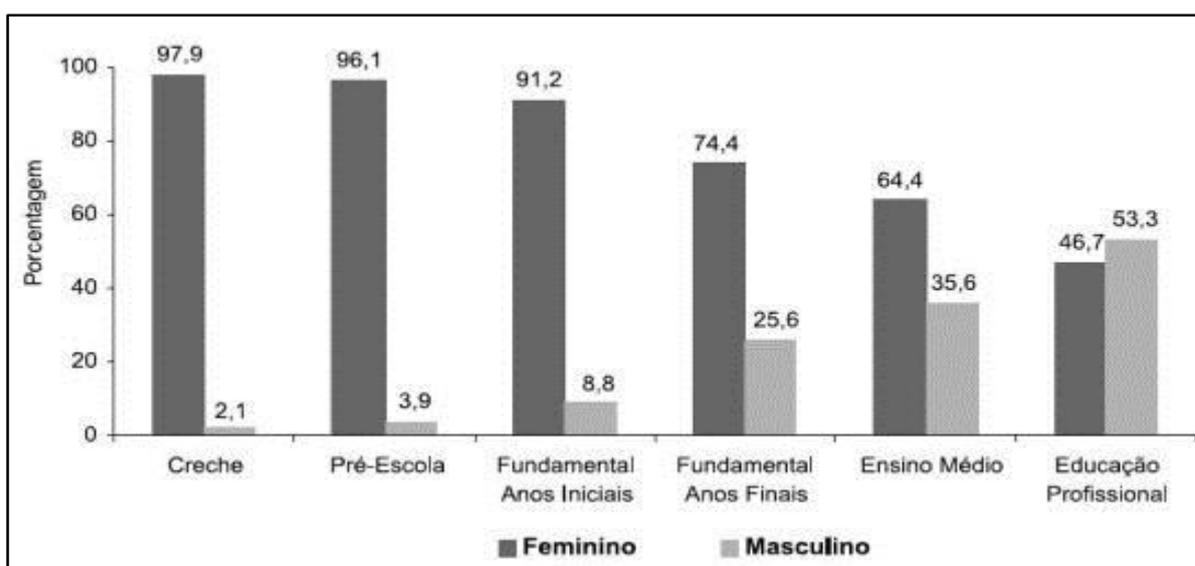


Figura 37 - Distribuição de gênero entre os docentes da educação básica.

Fonte: Censo do Professor, 2006/INEP

No Brasil, segundo o Censo 2010, 51% da população é composta por mulheres, que também representam a maioria na profissão docente (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; GATTI; BARRETO, 2010; ALMEIDA, 1996).

De acordo com o portal do INEP (2013), num total de aproximadamente dois milhões de docentes na educação básica, um milhão e 700 mil são mulheres. Na Região Sudeste, local em que este estudo foi realizado, o número de docentes da

educação Básica soma aproximadamente 800 mil, dos quais 700 mil são mulheres. A Figura 38 apresenta esses dados no Brasil e por região.

Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013			
Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.148.023	423.370	1.724.653
Norte	189.868	55.294	134.574
Nordeste	619.358	131.369	487.989
Sudeste	869.013	158.229	710.784
Sul	319.379	48.872	270.507
Centro-Oeste	150.405	29.606	120.799

Figura 38 - Distribuição de docentes na educação básica segundo o gênero.
Fonte: INEP, 2013. Adaptado pela autora

O relatório sobre o perfil dos professores brasileiros, realizado pela UNESCO (2004), reforça que a figura do professor remete ao conhecimento, enquanto a figura da professora remete a cuidados e apoio aos alunos. Essa correspondência pode estar associada ao fato de que existe predominância feminina no quadro de docentes das séries iniciais e predominância masculina nos níveis mais elevados de educação.

O relatório Pnad (2006) também confirma que a profissão docente é prioritariamente feminina, indicando que 83,1% de docentes são professoras, e 16,9%, professores, sendo 98% do quadro docente da educação infantil e 93% do ensino fundamental compostos por mulheres. O número de professores do gênero masculino aumenta à medida que se avança para o ensino médio (GATTI; BARRETO, 2009).

Além da questão numérica, existe uma dimensão simbólica nessa diferenciação. As práticas desenvolvidas nas atividades dessa profissão são tidas como exclusivas do universo feminino, no qual a mulher está naturalmente dotada da capacidade de cuidar e educar crianças (CARVALHO, 1999).

A busca pela profissão docente por parte da mulher, apontada por estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas, é também marcada pelas representações que a sociedade construiu acerca da docência, relacionadas a valores altruístas e ao desejo de conquistar autonomia financeira. Assim, a figura

feminina seria mais ligada à afetividade, à doação pessoal, ao amor às crianças e à humanidade. Além disso, a formação em nível de magistério por muito tempo garantiu uma profissão para as mulheres e, assim, uma forma de autonomia financeira (ALMEIDA, 1996; GATTI, BARRETO, 2010).

Almeida (1996) aponta que a docência era a única profissão incentivada para as mulheres, pois, além de ser considerado o único trabalho digno para elas, também poderia ser conciliado com as atividades domésticas. Quando a expansão econômica acontece no período da República, os homens buscam profissões com maiores vantagens financeiras, sendo as mulheres incentivadas a seguir o magistério.

As duas questões que os estudos apontam, ou seja, a primeira referente ao fato de a profissão docente propiciar a conquista da independência financeira, e a segunda, referente ao fato de a docência ser uma atividade em que a mulher poderia conciliar as tarefas domésticas com a atividade remunerada, reaparecem nesta pesquisa:

Na época eu não podia fazer uma faculdade, então fiz magistério e deu certo! Fiz magistério na verdade pra ganhar dinheiro, não vou mentir. Mas gostei e me identifiquei. Olhando pra trás eu não escolheria outra coisa. Não mesmo. (Jasmim – nome fictício¹).

Sinceramente? Foi assim... eu morava em uma cidade pequena e a única opção de estudo lá era o magistério. Minha mãe era professora e minha irmã também. Elas me falavam que seria uma profissão que eu teria férias duas vezes no ano, sempre teria emprego e, se quisesse, poderia trabalhar meio período e assim conciliar família e trabalho. Dizer que eu escolhi... não escolhi. Mas fiz uma ótima opção, pois gosto muito do que eu faço (Violeta).

6.1.2 Idade

A idade média das gestoras é de 43 anos. A menor idade é 27 anos, e a maior, 58 anos. Observou-se, ainda, que a maioria das gestoras tem entre 40 e 50 anos e que poucas são as que têm menos de 30 anos, conforme a Figura 39.

¹ As gestoras entrevistadas são referenciadas por nomes de flores, a fim de se manter seu anonimato.

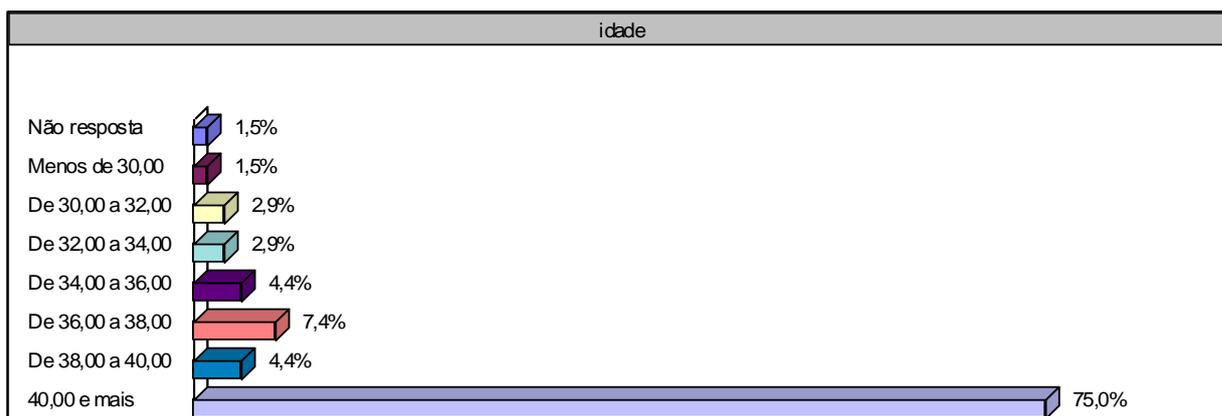


Figura 39 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados relativos aos docentes no Brasil não indicam aqueles que estão em função ou cargo de gestão educacional. Assim, são considerados os números referentes à docência em geral. Conforme o relatório da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores no Brasil, a média de idade dos docentes é 37,8 anos. No cenário internacional, os professores brasileiros podem ser considerados os mais jovens.

Comparando a média encontrada neste estudo, que é de 43 anos, com a idade média dos gestores docentes do Brasil, que é de 37,8 anos, observa-se que a maioria das gestoras tem 5 anos a mais que a média nacional. Pode-se, então, afirmar que as gestoras deste estudo são relativamente jovens, pois a função de gestão educacional demanda experiência profissional.

Vale destacar que a rede municipal em questão apresentou uma renovação recente do quadro de gestores da educação infantil. A inserção na função, a partir de 2013, passou a ser por meio de processo seletivo, e não mais por indicação, e desse modo renovando-se o quadro. Essa inserção por processo seletivo talvez explique a entrada de gestores jovens. É preciso ressaltar que, para ser gestor na rede municipal em estudo, faz-se necessário ter ao menos cinco anos de experiência como docente.

6.1.3 Estado civil

Quanto ao estado civil, aproximadamente 75 % dos sujeitos da amostra afirmaram ser casados. Os solteiros são aproximadamente 11%. Os indivíduos que se declararam separados são pouco mais de 8,8%, e as gestoras viúvas representam 6% da amostra deste estudo, como indicado na Figura 40.

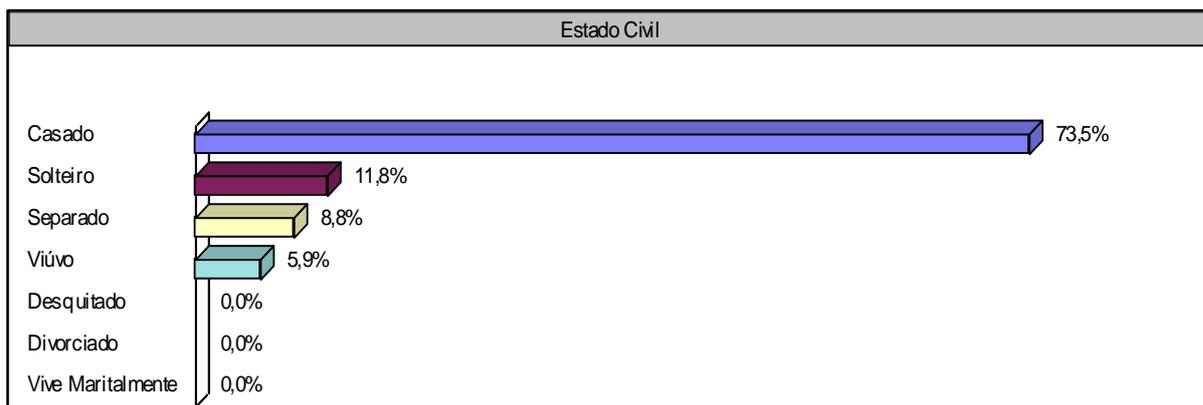


Figura 40 - Distribuição dos sujeitos segundo o estado civil.
Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.4 Rendas Pessoal e Familiar

Em relação à renda familiar, 51,5% dos sujeitos da pesquisa afirmaram ter renda entre três e cinco salários mínimos; 45,6%, entre cinco e dez, e os demais, 2,9%, acima de dez salários mínimos. A Figura 41 apresenta a distribuição de renda das gestoras da amostra.

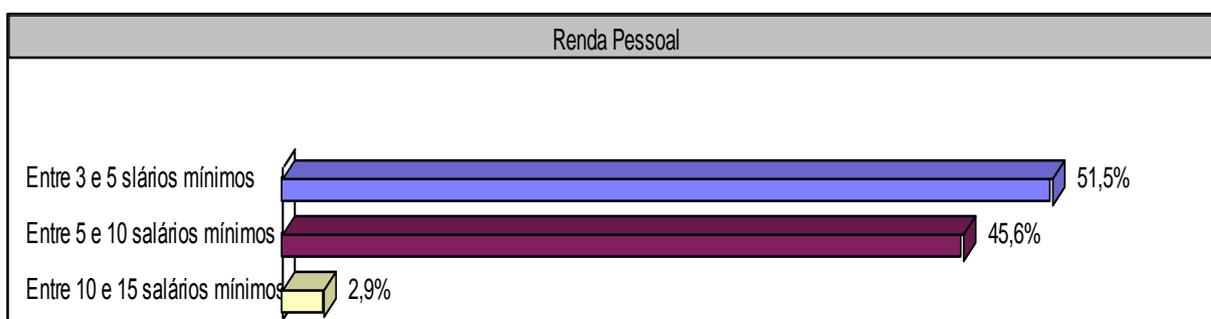


Figura 41 - Distribuição de renda pessoal.
Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando-se de renda familiar, tem-se a distribuição apresentada na Figura 42. Observa-se que, em 64,7% das situações, a renda familiar é gerada por duas pessoas (uma delas, a gestora escolar); em 32,4% dos casos, por apenas uma pessoa (a gestora, que é arrimo de família); e, em 2,9% dos casos, por três pessoas.

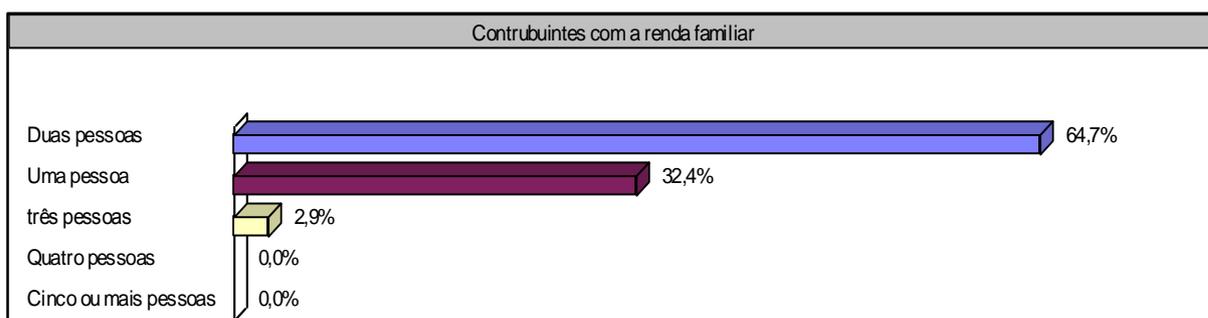


Figura 42 - Distribuição de contribuintes para a renda familiar.
Fonte: Elaborado pela autora.

Cerca de 35,3% confirmaram possuir duas pessoas dependendo da renda familiar; aproximadamente 30,9% dos pesquisados apontaram ter apenas um dependente; e, 26,5% alegaram não ter nenhum dependente, conforme Figura 44.

A UNESCO (2004) aponta que as famílias de professores brasileiros têm, em média, 3,8 pessoas e, na maioria, é formada por um casal com dois filhos. Assim, a renda do profissional de educação é um importante fator de composição do orçamento familiar.

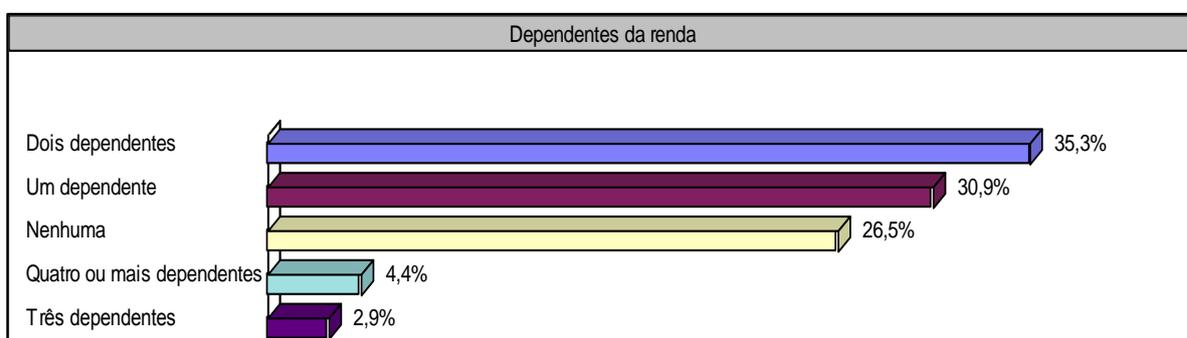


Figura 43 - Distribuição dos sujeitos conforme dependentes da renda.
Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.5 Atividades de lazer

Quanto às atividades de lazer, a opção mais apontada são os passeios em geral, ficando em segundo lugar as atividades culturais como cinema, leitura, teatro e shows. As atividades de cunho religioso, o cuidar de animais e a apreciação de gastronomia são as atividades menos representativas. A figura 44 apresenta esse panorama.

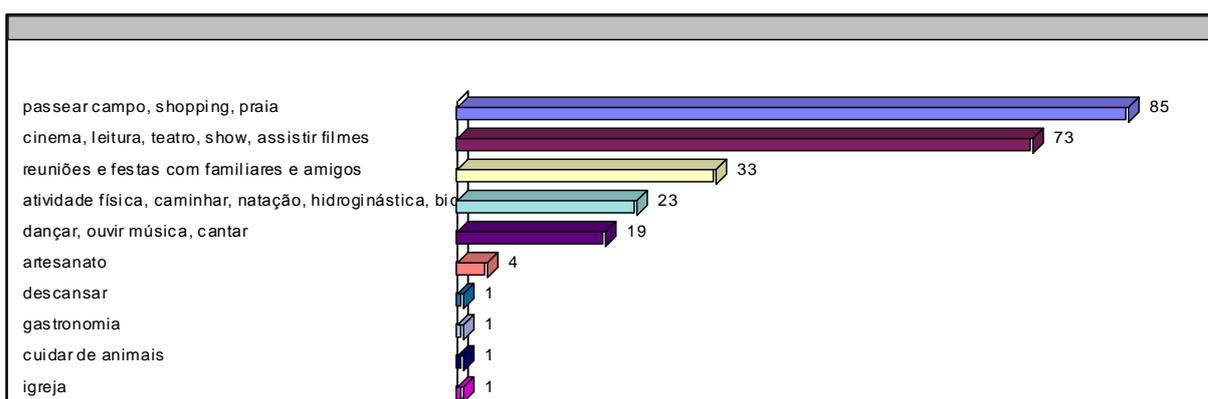


Figura 44 - Distribuição dos sujeitos conforme atividades de lazer.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2 EIXO 2 - ESCOLHA PROFISSIONAL

O Eixo 2 do questionário consta de dois itens e pretende identificar a escolha profissional pela gestão e a motivação para a função gestora. O tempo de exercício na função é fator condicionante para essa análise. As representações sociais são produzidas nas interações sociais e condicionadas às circunstâncias, entre as quais o tempo na função (DUVEEN, 2007).

6.2.2 Escolha pela gestão

Para verificar a escolha profissional dos sujeitos pela gestão, foi solicitado que as gestoras indicassem duas alternativas que melhor definissem essa sua opção. Após a tabulação dos dados e conforme se observa na Figura 45, o primeiro item de escolha foi pelo enunciado “desejo de melhorar o ensino” e, em seguida, “prazer

de atuar na educação”. Em contraponto, as opções menos indicadas foram “desejo de ter uma carreira” e “poder liderar pessoas”.

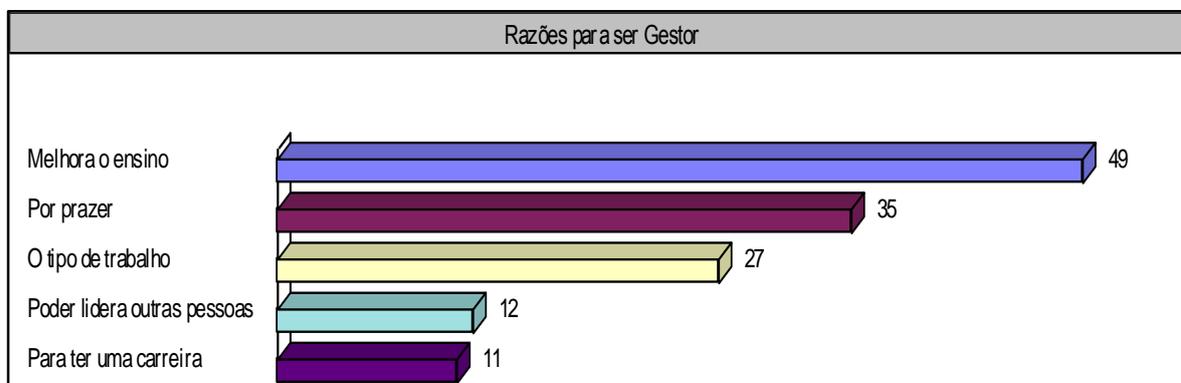


Figura 45 - Distribuição dos sujeitos segundo as razões para a gestão.
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que, na escolha profissional pela gestão educacional, pode ter havido uma associação com as mesmas ideias que levaram ao ingresso na carreira docente, como também apontado nas entrevistas, ou seja, a idealização do magistério (FREITAS; OLIVEIRA, 2012; CARVALHO, 1999). Assim, o desejo de ingressar na gestão escolar é permeado pela concepção de que se vai contribuir para a melhora do ensino, conforme as representações sobre a docência já encontrados em outros estudos (DIAS; DIAS, CHAMON, 2016; AUDI, 2015; MOREIRA, 2015).

Em seguida, o item “prazer de atuar na educação”, liga a escolha da gestão a aspectos pessoais.

As competências técnicas ligadas à função, como liderar pessoas (essencial na gestão) e ter uma carreira, no sentido da progressão, são as razões menos escolhidas por esse grupo de gestoras.

Os conhecimentos conceituais e técnicos parecem não influenciar a escolha e a motivação desses sujeitos para a função gestora, de forma que as Representações Sociais que o grupo apresenta da função gestora enquanto liderança escolar não condizem com os desafios que a profissão enfrenta.

Vindo ao encontro dessas representações, Monção (2013) apresenta os estudos de Tronolle (2003) e Franco (2009), em que as experiências de gestão em educação Infantil mantidas por muitos anos com perspectivas assistencialistas

produziram concepções equivocadas e levaram a generalizações da ideia de que o trabalho desenvolvido nas creches era desprovido de intencionalidade administrativa e político pedagógica.

Para confirmar esses resultados quantitativos obtidos, elaborou-se, a partir das entrevistas com as gestoras, um mapa conceitual composto por palavras chave utilizadas nos discursos. Essas palavras chave foram obtidas a partir da leitura dos textos das entrevistas e da análise de conteúdo automática feita com auxílio do software ALCESTE[®]. Esse mapa conceitual está mostrado na Figura 46.

Analisando as categorias, nota-se que, nos fragmentos de discursos, não existe uma perspectiva de desenvolvimento profissional para as gestoras, o que confirma as escolhas feitas nos dados quantitativos. As motivações para a gestão apresentadas nos discursos são baseadas em ideários altruístas e estão apresentadas no centro do mapa. São expressas por ideias de amor, paixão e gosto pela brincadeira de escolinha desde a infância. Assim, a escolha profissional parece ser movida pela afetividade (TARDIF, 2014; FREITAS; OLIVEIRA, 2012; CARVALHO, 1999).

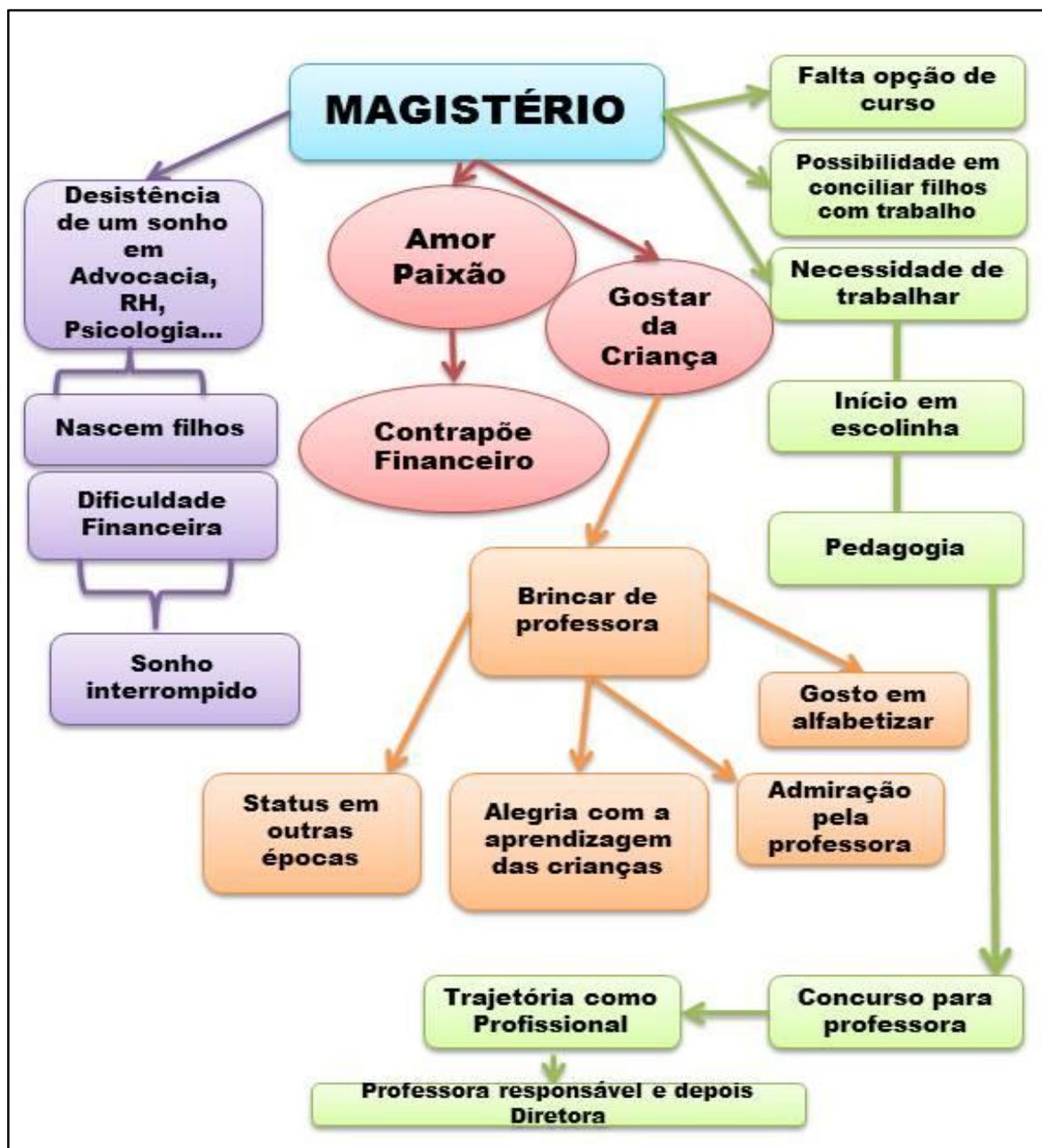


Figura 46 - Mapa conceitual sobre a escolha para a carreira docente.
Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 46, que trata das ideias coletadas nas entrevistas, as ideias de magistério e trabalho educacional estão associadas às palavras “amor” e “paixão”, e, contrapondo-se ao fator financeiro, a carreira e a liderança de pessoas. Verifica-se uma focalização em questões altruístas, que são representações existentes na sociedade sobre o magistério e, principalmente, sobre a educação da primeira infância.

Os trechos que seguem, extraídos das entrevistas, ilustram o exposto, mostrando a fala das gestoras sobre sua inserção no magistério e sobre a escolha pela gestão.

Eu sempre pensei em trabalhar na área de educação. Meus familiares são da educação e eles trabalhavam na faculdade e eu ia com eles quando davam aula. Era criança e via a paixão deles pela educação, principalmente quando eles davam aula... Eu lembro que minha tia até mudava, ficava muito mais feliz na hora que estava dando aula. A minha trajetória foi assim, eu fiz o magistério e já nos últimos anos a prefeitura começou a contratar estagiários, com pouca remuneração, e eu comecei a trabalhar. Também trabalhei em escola particular, então ficava meio período na prefeitura e meio período na escola particular. Eram contratos feitos na educação infantil. Depois disso, como havia feito pedagogia fui dar aula no ensino fundamental... Dava aula no fundamental como eventual. Então, quando algum professor pegava licença ou ficava doente eu assumia as aulas. Mas foi aí que eu vi que o infantil era a minha paixão nada substitui o olhar das crianças pequenas, nenhum dinheiro paga isso (Rosa).

Desde a infância eu sempre brinquei de escolinha e encontrava uma forma de ser a professora. Passei toda a infância com esta brincadeira e eu gostava muito porque as crianças aprendiam comigo. Os meus primos aprenderam a ler comigo e também as crianças da rua. Dinheiro não importa quando se faz o que se gosta e também não existe o que paga uma criança aprender (Amarilis).

Nos relatos das gestoras nota-se a idealização da docência, o gosto pela intervenção com crianças, acompanhada pelas “brincadeiras de escolinha” na infância, bem como a admiração pelos professores, parentes ou não, fatores essenciais para a escolha da profissão.

Eu venho de uma família de educadores. Meu pai foi o professor e eu cresci vendo meu pai trabalhar na escola. Ele gostava muito do que fazia. Meu pai era uma pessoa que o tempo todo pensava: O que vou fazer para os seus alunos aprenderem? Ele se divertia vendo possibilidades, lendo livros, procurando figuras e também pensando em estratégias. Eu me lembro do meu pai montando o mercadinho para que seus alunos aprendessem e ele sempre me mostrava. Tudo o que ele fazia eu sempre estava no meio. Eu participava da confecção de tudo o que ele ia realizar na escola. Eu cresci vendo o meu pai numa felicidade porque ia pra escola e comentando sobre essa ou aquela criança. Ele dizia que havia feito diferença na vida da pessoa. Com certeza o meu pai foi um educador e isso me motivou (Bromélia).

A minha escolha profissional se deu por paixão. Eu amo este trabalho e desde criança eu brinco de ser professora. Eu ia alfabetizar as crianças na fazenda do meu pai e quando o meu avô me chamava para fazer outras atividades eu sempre reunia as crianças e brincava de escolinha. A minha surpresa é que as crianças aprendiam e aquilo me dava muita alegria. Então eu juntava canetas papéis lápis e sempre fazia atividades para as crianças (Copo de leite).

Há sempre a ideia de gostar, amar e ensinar algo para alguém, seja por imitação (de parentes), seja pela paixão de ensinar.

Sobre a escolha para a função de gestão, as respostas menos selecionadas foram: “desejo de ter uma carreira” e “desejo de liderar pessoas”. Essas posições dos sujeitos, nas quais a escolha não remete a uma visão de futuro, também podem ser percebidas quando a escolha pela docência se deu em um contexto em que os sujeitos foram impelidos a uma perspectiva imediatista (WERLE, 2005), abrindo mão de outra profissão, de formação mais longa e custosa, e inserindo-se mais rapidamente no mercado de trabalho.

A pergunta remeteu as gestoras às lembranças do tempo em que enfrentaram esse momento de decisão profissional. Dentre as diversas escolhas explicitadas pelos discursos das entrevistadas, destaca-se a palavra “magistério” associada à possibilidade de conciliar a vida familiar e a vida profissional (ALMEIDA, 1996; WERLE, 2005; CARVALHO, 1999).

Sinceramente? Foi assim, eu morava em uma cidade pequena e a única opção de estudo lá era o magistério. Minha mãe era professora e minha irmã também e elas me falavam que seria uma profissão que eu teria férias duas vezes no ano, sempre teria emprego e se quisesse poderia trabalhar meio período e assim conciliar família e trabalho. Dizer que eu escolhi não escolhi. Mas fiz uma ótima opção, pois gosto muito do que eu faço. Então, comecei como professora e sempre pensei que podia fazer mais pelas crianças. Aí, quando surgiu o processo seletivo eu fiz e passei em terceiro lugar e fiquei muito feliz e senti que era isso que eu queria. Acredito que tudo que a gente faz com amor e bem feito é bom (Violeta).

Eu trabalhei com RH, era um cargo técnico em contabilidade. Eu sempre gostei de trabalhar com crianças. Eu sou evangélica trabalhava com crianças na igreja na evangelização. Quando os meus filhos nasceram eu desisti do direito, que era um sonho, e fui fazer magistério e, na verdade, eu continuei os estudos e continuei trabalhando na contabilidade, pois era difícil ser eventual na rede, por causa do financeiro. Aí, eu fiz pedagogia e quando meus filhos menores nasceram eu coloquei na creche. A diretora me chamou para ser estagiária na creche e eu me apaixonei de vez. Fiz o concurso, pois já era formada. Então passei e entrei no concurso de 2006 e o meu amor foi crescendo. Fiz na verdade o concurso para professor de educação infantil e continuei na mesma creche que eventuaava. Dei aula até para os meus filhos. Como eu gostava do administrativo e da gestão fiz processo seletivo porque queria fazer mais pelas crianças (Hortência).

Outro dado encontrado nas falas dos sujeitos foi a falta de opção de outros cursos e a necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho. A atividade de professora foi vista como possibilidade de uma inserção rápida, e em uma atividade remunerada. Nota-se que a escolha profissional foi feita, muitas vezes, a partir de rupturas dos sonhos profissionais, impossibilitados por

dificuldades financeiras para custear um estudo em nível superior ou por outras circunstâncias.

Assim, essa atividade educacional exercida num contexto de oportunidade (e não necessariamente de escolha) foi transferida para inserção no exercício da atividade de gestão. As gestoras, em sua maioria, foram para a gestão por serem consideradas “boas professoras”, e não pela escolha de gerir a educação.

Na verdade foi ela que me escolheu. Eu queria estudar Direito para ser advogada. Fazer direito era um sonho! Só que minha prima passou no vestibular da USP e aí eu via a minha tia tendo que fazer muitos sacrifícios para pagar os estudos dela. Pensei na minha mãe e então resolvi pensar em outra coisa. Pensei em educação. Ainda quero fazer direito. Fiz magistério para poder trabalhar logo e ser independente financeiramente. Então, por ser bem curiosa em relação a leis ajudava quando as minhas colegas de trabalho diziam que iam fazer isso ou aquilo na escola [...], na verdade eu aconselhava. Pois, segundo as leis as coisas deviam ser feitas “assim ou assado”. Aconselhava e instruía como fazer e dizia “não é desse jeito”. Aí a diretora da minha creche sempre dizia “você tem jeito pra ser diretora de escola” Eu também achava que tinha perfil então quando teve o processo seletivo eu fiz e passei (Margarida).

Na verdade, primeiro eu me formei em Direito. Eu sou advogada e eu comecei na creche por que meu marido na época mexia com a comunidade trabalhava com a comunidade. Eu fui ser voluntária na creche na época eu fazia estágio de Direito na Penitenciária de Tremembé. Nesse íterim fazia direito e era voluntária na creche finalizei a faculdade e fui fazer pedagogia porque percebi que a educação era realmente o meu dom. O direito é bom, mas viver com todos os conflitos da vida não é realmente o que eu queria fazer. Eu prefiro trabalhar na educação que os conflitos são para o desenvolvimento das pessoas (Petúnia).

Quando fazia magistério já ia estagiando. Quando me formei comecei a trabalhar como professora e sempre ajudava a diretora. Um dia não tinha dinheiro para fazer a festa de dia das crianças e eu pedi pra diretora e fui no shopping pedir alguma doação. Aí eu expliquei que eram crianças carentes. Consegui um dia de brincadeiras no shopping pras crianças e consegui um lanche também. Aquilo me empolgou, sabe como é... No dia a diretora não foi no passeio e eu fui cuidando da turma e todos achavam que eu era a diretora. Outra diretora que passou no shopping viu aquilo e ficou admirada e me disse “Dália (nome fictício), você já é diretora?” eu disse “não” ela me incentivou a ser diretora. Disse que eu tinha jeito para o negócio. Quando a Secretaria precisou de alguém fui indicada pelos meus méritos (Dália).

Nos relatos apresentados, nota-se que a escolha profissional se deu “por amor”, “por paixão” e por incentivo dos familiares. Nota-se que, além da idealização, há, nos discursos, a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Essa necessidade de inserção profissional norteia a escolha da profissão docente e, em seguida, a escolha da gestão. A ideia de progressão na carreira não é mencionada pelos sujeitos. Não há, no discurso dos sujeitos, alusão a um plano de ação, a um projeto profissional ou de valorização profissional, ou a uma

ascensão na carreira. Pode-se inferir que a entrada na gestão compõe uma representação inicial de que se consolida “algo” que o sujeito já é ou já tem. Eliminam-se do discurso os elementos essenciais para novos gestores que ingressam na carreira por meio de processo seletivo. O processo em si não é visto como uma profissionalização, mas como um ritual de passagem. O sujeito, enquanto profissional de carreira, desaparece. A Educação Infantil é vista como a “escola do brincar”.

Ainda que não seja possível aferir aqui a intensidade das representações, os aspectos essenciais para a docência são visíveis, tanto nos dados quantitativos, quanto nos qualitativos.

As questões formais para se assumir uma gestão escolar desaparecem. Talvez o fato de a educação infantil ter sido integrada recentemente à educação básica faça com que não tenha sido suficientemente incorporada pelos sujeitos. Há também a possibilidade de a gestão não ser vista como atividade essencial da educação, com características e competências únicas. Está vinculada à educação, mas com atribuições (tais como gerir pessoas) que não são percebidas como essenciais.

Essas representações parecem relacionar atividades ditas formais (de gestão) com uma escola sem qualidade, e atividades ditas essenciais (educar e cuidar) com uma escola com qualidade. As atividades essenciais parecem desvinculadas da gestão.

6.2.2 Motivação profissional para a função gestora

A motivação profissional dos sujeitos para exercer a função gestora foi apreendida a partir de uma questão solicitando que apontassem o que os havia motivado para o ingresso na gestão educacional.

Conforme se observa na Figura 47, a motivação principal, apontada em 61,8% das vezes, foi “pelo desafio profissional”, seguida de “fazer algo útil à sociedade”, com 22%. As opções menos indicadas foram “sempre sonhei em ser gestor escolar” e “por opção”, ambas com 1,5%. Observa-se, ainda, um conjunto significativo de motivações que não foram mencionadas nenhuma vez: “ter autonomia”, “formar pessoas”, “liderar uma equipe”, “ter responsabilidade” e “oportunidade no mercado de trabalho”.

Esses enunciados mais escolhidos e que apontam para o desafio e para o desejo de ser útil à sociedade são reforçados pelos discursos das entrevistas, em que as gestoras relatam serem motivadas por fatores externos e que não haviam feito planos para a ascensão profissional. Dessa forma, a motivação consolidou-se pelo reconhecimento e incentivo de outros. Esse fator complementa a ideia de que a motivação foi gerada pelo desejo de contribuir mais com a escola e com a educação.

Dessa maneira, os resultados dos questionários e das entrevistas sobre a escolha profissional para a gestão revelam que a motivação para a gestão educacional não provém de realizações profissionais, e sim de motivações pessoais quanto aceitar novos desafios e contribuir para a sociedade.

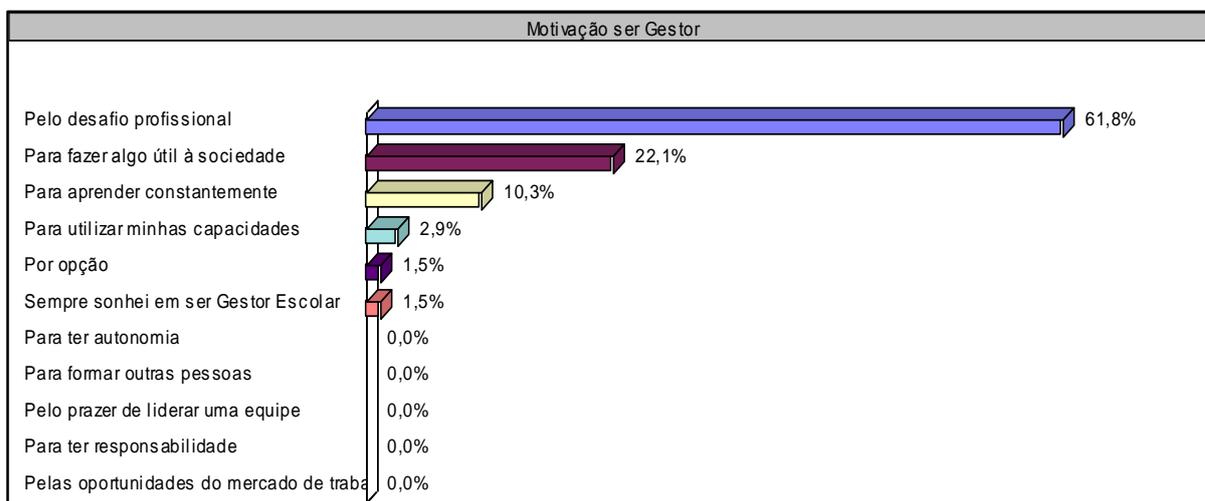


Figura 47 - Motivação para ser gestor.
Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das entrevistas aponta a Classe 2 como associada aos resultados do questionário. Após a análise dos dados e a releitura das entrevistas, formulou-se o mapa conceitual mostrado na Figura 48. Esses discursos, pertencentes à Classe 2, foram associados ao Eixo Escolha Profissional, tendo como temática a motivação para a gestão, por serem relativos também à trajetória profissional no que tange a motivação para essa função.

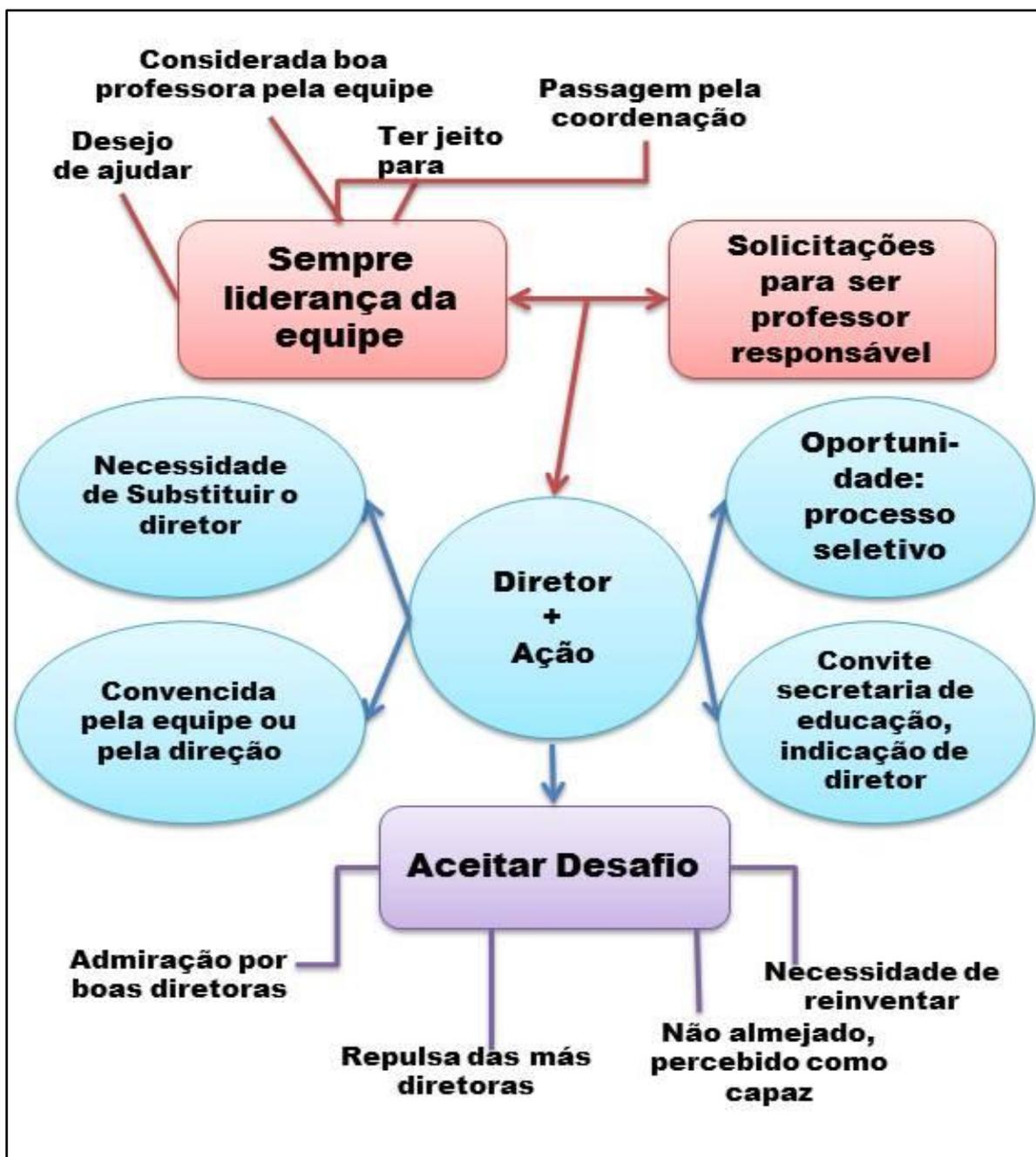


Figura 48 - Mapa conceitual sobre motivação para a gestão escolar.
Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 48, que trata das ideias coletadas e categorizadas a partir das entrevistas, tem a palavra “direção” como central. Aponta que a função de gestão surge a partir da colaboração profissional como “professora responsável”, do desejo de ajudar os colegas de trabalho e da aptidão para a liderança.

A entrada para a função de gestão aparece para os sujeitos como oportunidade. Até certo momento da história da rede municipal em estudo, essa

entrada se dava por convite da Secretaria da Educação, o que mais tarde foi modificado pela implantação de processo seletivo para os interessados na gestão.

Em todos os casos, segundo os relatos, sempre houve incentivo da própria equipe educacional em que o sujeito atuava ou dos diretores com quem trabalhava, como ilustrado nas falas das gestoras.

[...] trabalhei como professora durante 13 anos. Em conversa com o prefeito, as mães solicitaram meu nome para ser diretora da escola. Como a escola estava com problemas e a diretora havia saído, a secretaria de educação me chamou e aí eu aceitei o desafio. O que me motivou foi que saindo da sala de aula eu tive uma ampliação da minha perspectiva de ver a escola. Eu percebi que as minhas decisões e o fato de o poder realmente fazer algo que faça a diferença para as crianças e para as famílias. Na verdade eu não escolhi ser gestor, essa oportunidade apareceu e eu aceitei o desafio, mas gosto muito do que faço (Flor do campo).

Eu fui chamada pra ser diretora porque na minha escola eu sempre fui liderança. Eu sempre fui a professora responsável. O que me motivou a ser gestora foi justamente o reconhecimento dos meus colegas, o reconhecimento da secretaria de educação que viu que eu fazia um bom trabalho de organização da minha sala e de cooperação na minha escola, e isso me deixou bastante feliz. Foi aí que eu vi que poderia ajudar mais. Eu comecei como diretora numa creche que não era a que eu estava como professora. No começo foi difícil porque até você se adaptar no novo espaço é um desafio muito grande. A maior dificuldade que eu vejo de ser diretora é justamente isso, você tem que se adaptar, tem que vencer algumas coisas, e a gente não tem muita orientação, não tem fórmula, tem que aprender fazendo. Eu fui atuar na educação infantil, como eu já falei, porque era mais fácil (Tulipa).

Nos relatos, percebe-se o desafio como perspectiva pessoal. Há também a ideia de uma pessoa com “jeito para a direção” e que se percebeu apta para um novo desafio, pois já realizava a atividade. Nessa perspectiva, a gestão educacional não é percebida como uma tarefa administrativa e que necessita de preparo e conhecimentos técnicos. O estudo de Martins (2015) aponta que a trajetória e a formação de gestores interferem na tomada de decisões e na condução dos rumos da gestão escolar. Os trechos de fala que seguem demonstram o exposto:

Ela me incentivou a ser diretora, pois disse que eu tinha jeito. Fiquei com aquilo, mas o tempo passou. Daí, uma ou outra pessoa falava pra mim que eu tinha jeito pra ser diretora e meu marido também. Ele me convenceu de ir na secretaria de educação fazer um memorando pedindo que numa oportunidade me dessem uma direção. Aí me chamaram e depois ligaram falando que eu esperasse. Sabe, quando me pediram para esperar eu fiquei feliz e isso me mostrou que era uma coisa que eu queria (Dália).

Quando houve um processo seletivo na prefeitura, depois de 13 anos na sala de aula eu me aventurei para a gestão. O que me motivou foi a minha diretora, pois ela incentivava e sempre dizia que eu tinha aptidão para trabalhar na liderança. Foi aí que eu percebi que, se no dia a dia da minha escola eu já podia ajudar com minha experiência, tudo que eu construí, poderia ajudar mais enquanto diretora. Lembro-me de que quando eu cheguei na sala de aula eu não sabia bem o que fazer e eu tive que construir a minha prática e agora eu sabia que após 13 anos eu poderia ajudar as outras professoras. Uma coisa também que me motivou para a gestão é que eu percebia que eu explicava de uma forma clara e que as pessoas entendiam com facilidade o que eu falava. Eu me lembro como se fosse hoje que eu sempre liderei a minha escola enquanto professora. Eu era a professora responsável e que sempre estava ao lado da diretora e também sempre admirei as diretoras com quem trabalhei. Então eu pensei que eu tinha um perfil profissional e eu comecei a ver que eu poderia ajudar não só os meus 35 ou 50 alunos e na verdade eu poderia ajudar muito mais (Orquídea).

Eu acredito que boa parte dos educadores tem este desejo esta ideologia pela transformação. Desejo de transformar o mundo pela educação e foi isso que me motivou ir para a gestão porque eu percebia que na sala de aula eu trabalhava com os meus 20 alunos mas eu sentia vontade de fazer mais. Eu via as outras salas e queria agir e não podia porque não era minha responsabilidade. Muitas vezes os colegas não entendiam a minha ajuda como uma simples ajuda. Eles achavam que eu queria me meter e aparecer, entende? Aí veio a oportunidade de fazer o processo seletivo e eu quis fazer mais para mudar alguma coisa fazer a diferença e é com isso que eu trabalho todos os dias na escola. Para mim o maior desafio hoje é lidar com os profissionais da Educação, pois hoje o grupo de professores é muito resistente e eles são resistentes à mudança. Olha é um grupo engessado de profissionais. Tem alguns que são flexíveis, mas a grande maioria pensa de uma forma engessada. Alguns são muito tradicionais, muito antiquados e não aceitam as propostas que levamos para eles. As propostas tem o objetivo de avançar. Então, para abraçar o novo, se colocar diante da mudança, é alguma coisa muito difícil (Acácia).

As escolhas de menor incidência que apontam dados sobre a motivação para a função de direção foram “por opção” e “sempre sonhei em ser diretora”. Essas posições dos sujeitos, nas quais a motivação não remete a um planejamento, a uma perspectiva de estudos e preparação para a função, são elucidadas nos relatos. Há a ideia de aptidão, “jeito” para a função, espécie de dom, que acompanha a escolha por ser professor.

Assim, pode-se perceber que há uma representação da não profissionalização da função enquanto tarefa de gerir recursos e pessoas em prol de resultados e objetivos mensuráveis.

Tudo se passa no nível de atributos individuais, o que permite algumas questões: Por que a formação inicial e continuada não reformula essas representações? Trata-se de um caso isolado de Educação Infantil? Ou seriam representações gerais da docência, que existem em outras funções do magistério?

Essas representações aparecem nas escolhas por ser professor e parecem acompanhar os sujeitos ao longo da carreira docente. Nem mesmo a aprovação em um processo seletivo, a preparação de um plano de ação e uma arguição por uma banca parecem ter sido suficientes para que os sujeitos incorporassem a ideia de progressão.

É um processo que não levou os sujeitos a repensarem a prática da gestão. Poucos relatos (Acácia, Cravina e Lavanda) apontam para uma ação mais planejada. Fazem alusão às propostas de trabalho e percebem a possibilidade de a gestão influenciar as ações educativas. Essas concepções da liderança como agente transformador, que inspira ações de liderados, podem ser vistas como um conhecimento reificado sobre um líder (comum na área de Administração, por exemplo). O que parece ser consensual é o fato de um líder ser um acontecimento na vida dos sujeitos que não os envolve em ações gerenciais.

Olha, eu tive que me reinventar. Foi uma experiência que eu gostei muito e que fez muita diferença pra mim. Quando tive oportunidade fiz um processo seletivo para gestora escolar e também para professora coordenadora, mas gosto mais da gestão. Acredito que também faço a coordenação. Eu ajudo a coordenadora. O que motiva na verdade é que, olha, eu gosto de desafio. Falei com meu marido que sempre me “meto” em situações limites. Acho que escolhi porque queria fazer mais na educação. Sempre vivi situações de liderança (Lavanda).

Eu sempre fui a professora responsável do grupo eu sempre ajudei nas escolas em que eu trabalhei e essa ajuda era espontânea. Eu não planejava ajudar mas na verdade quando eu via que toda equipe precisava de alguma coisa, me via ali ajudando. Dessa forma, eu me tornei uma referência, não porque era melhor mas porque era a pessoa que todos sabiam que podiam contar. Quando a secretaria de educação precisou de uma diretora eu acho que eles pediram uma indicação e a minha diretora me indicou. Foi assim que eu comecei a trabalhar como gestora. Não foi uma coisa almejada, mas aconteceu e eu me percebi liderança. Antes eu fazia e não percebia. Sempre tive dificuldades com a equipe, que era uma equipe mais antiga e de professores que se sentem donos da escola, mas levei tudo de uma forma tranquila e aos poucos fui colocando o meu jeito na escola então eu acho que a minha trajetória na gestão foi uma trajetória baseada nesta experiência de liderança. O que me motivou a aceitar a gestão foi o fato de sempre estar envolvida na liderança, de acreditar que eu poderia ajudar as pessoas de alguma forma. Como professora, eu sempre participei de tudo o que a escola propunha. Dessa forma, eu pensava que, como diretora, eu poderia fazer do meu jeito e isso seria uma conquista (Cravina).

6.3 Eixo 3 – Crenças sobre a Qualidade na Educação

O eixo representacional relativo às crenças é composto de três conjuntos de questões associadas à qualidade na educação: um conjunto sobre o que o sujeito

acredita ser a qualidade na educação; um conjunto sobre os elementos que compõem a qualidade na educação; e, um conjunto sobre as dificuldades encontradas na busca pela qualidade na educação. Nesse eixo, buscou-se identificar as crenças que as gestoras da educação infantil têm sobre a qualidade na educação.

6.3.1 O que é qualidade na educação

Nessa questão foram apresentadas algumas séries de enunciados para os quais o sujeito deveria se posicionar em uma escala de Likert de cinco níveis: “discordo completamente”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo completamente”. Dessa maneira foi possível apreender o grau de concordância e discordância de cada um dos itens apresentados referentes a qualidade na educação. Para fins de apresentação dos dados, fez-se um reagrupamento de forma que as duas variações de concordância e as duas de discordâncias fossem agrupadas conforme se apresenta na Figura 49.

Na primeira coluna visualizam-se os nove enunciados. Nas colunas seguintes, o número de sujeitos que selecionaram cada uma das opções da escala e a porcentagem relativa à concordância.

Os itens que se referem à qualidade na educação ser “dinâmica” e “construída socialmente” tiveram 100% de concordância, e os itens que se referem a “ser uma construção coletiva”, “ser desafiadora”, “ser dinâmica”, “depende das relações interpessoais” e, “possuir características subjetivas” tiveram concordância superior a 90%.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	%
É dinâmica e construída processualmente	0	0	68	100
É socialmente construída	0	0	68	100
É uma construção coletiva	0	2	66	97
É desafiadora	0	2	66	97
É dinâmica	2	3	63	93

Depende das relações interpessoais	2	4	62	91
Possui características subjetivas	2	4	62	91
É complexa	5	3	60	88
Depende de fatores externos a escola	2	10	56	82

Figura 49 - Distribuição dos sujeitos quanto à crença sobre qualidade na educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados dos questionários foram integrados aos dados referentes às entrevistas, tratadas por meio do software ALCESTE[®]. A Classe 5 – Qualidade na Educação, foi associada a esse eixo e, também, parcialmente, à Classe 6 – Construção da Qualidade.

Assim, a partir dessa análise, formulou-se o mapa conceitual apresentado na Figura 50.

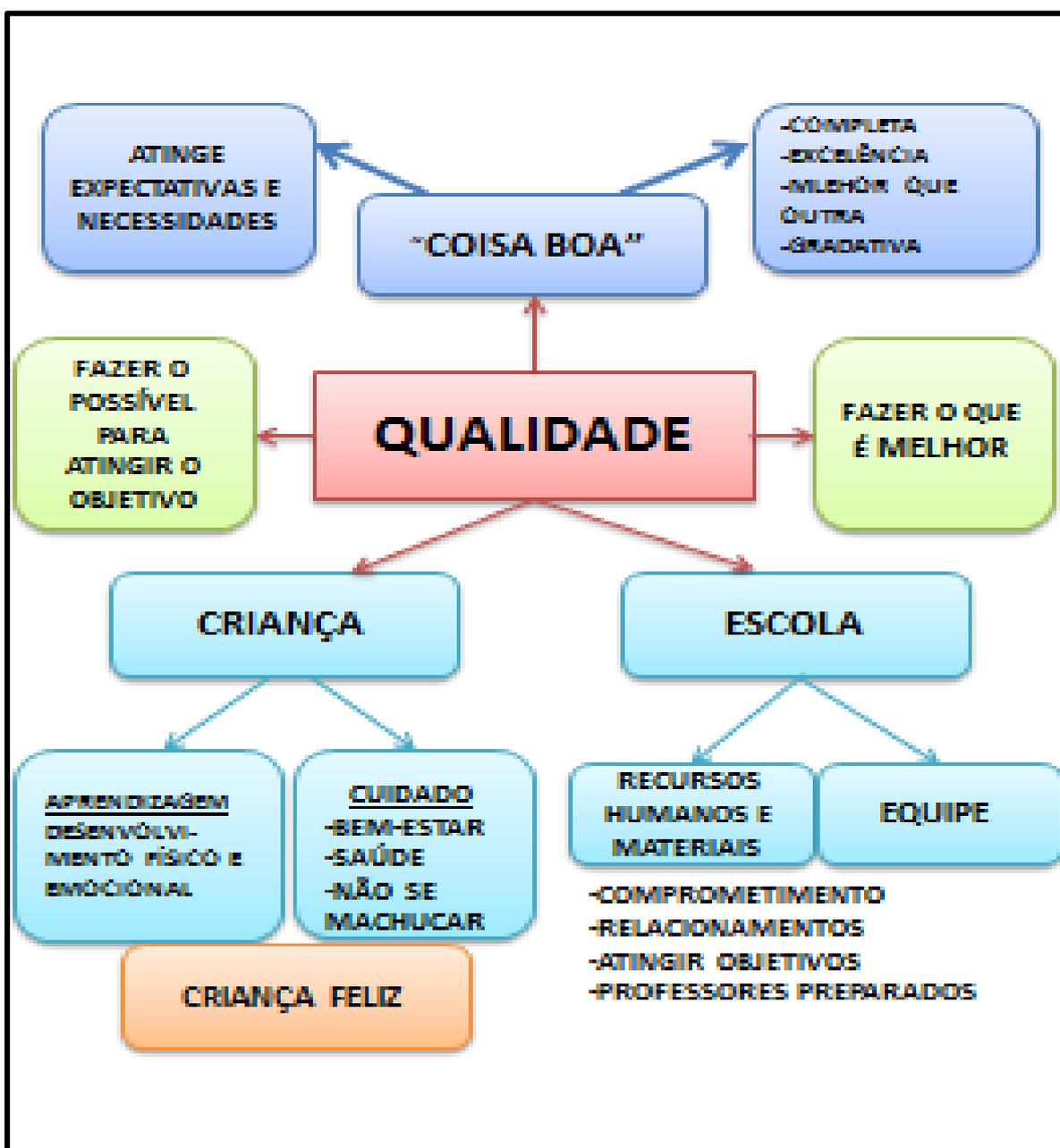


Figura 50 - Mapa conceitual sobre qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Esses discursos foram associados ao Eixo 3 – Crenças, tendo em vista que os temas propiciam a análise das representações da qualidade na educação.

A análise dessa classe indicou que os sujeitos referem-se à qualidade como uma “coisa boa”, com atributos de completude, e que contempla a excelência. Surge a ideia de comparação “melhor que outra” e de processo, quando se refere

ao termo “gradativo”. Também as palavras que se referem a atingir expectativas/objetivos são apresentadas nos discursos dos sujeitos.

Todos esses vocábulos apresentam consonância com os enunciados escolhidos no questionário, porém são apresentadas nas entrevistas com palavras simplificadas. Essas categorias do discurso encontram-se na parte superior do mapa conceitual. Elas se referem ao fato de que o conceito de qualidade é processual, dinâmico e complexo.

Da mesma forma, as expressões “atinge expectativas” e “atingir objetivos” aludem à polissemia do conceito de qualidade e também a sua construção consensual e condicionada no tempo, no espaço e na cultura. Apresenta-se aqui uma característica das RS, a dispersão da informação. A formulação do conceito não é suficiente para sua compreensão completa, fazendo com que aconteça uma simplificação (MOSCOVICI, 2010; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Os discursos dos sujeitos, quando solicitados a falar sobre o termo qualidade, apresentam uma focalização, existindo uma simplificação e uma redução de seu significado. Conforme Moscovici (1998), é por meio da focalização que o grupo reduz os significados apresentados pelo novo objeto, ressaltando alguns de seus aspectos e negligenciando outros. Jodelet (2001), aborda que essa defasagem de significado faz parte do processo para a assimilação e acomodação do conceito, que é realizado por meio de três tipos de efeitos ao nível de conteúdos representativos: a suplementação, a distorção e a subtração.

Ao mesmo tempo, nos discursos, existe uma leitura da realidade feita a partir da perspectiva subjetiva e de experiências práticas, tendo em vista a associação do termo qualidade àquilo que é vivido pelos sujeitos (ARRUDA, 2002), bem como o movimento de naturalização do termo qualidade, na intenção de torná-lo familiar (CHAMON, 2007). Isso aparece nos discursos quando os sujeitos utilizam a ideia de “coisa” remetendo a um produto de consumo.

Qualidade remete ao que é bom. Significa que você terá o melhor daquele tipo de coisa ou produto (Alfazema).

A palavra qualidade me remete a ideia de melhor, um produto de qualidade é aquele melhor que outros, por exemplo. O que tem qualidade significa que já foi testado, entende? (Alecrim).

O melhor, sempre o melhor. Quando você tem algo de qualidade sabe que tem o que foi melhor desenvolvido, que foi aperfeiçoado. Quando você

adquire um produto de qualidade, você sabe que ele tem coisas que garantem o resultado (Açucena).

Essas etapas de focalização e naturalização dizem parte do processo de objetivação, no qual o indivíduo transforma o subjetivo em objetivo e materializa a palavra (CHAMON, 2007; MOSCOVICI, 2010; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Sendo a objetivação e a ancoragem interdependentes, também se percebe nesses discursos que os sujeitos fazem ancoragens na tentativa de associar a ideia de qualidade a categorias preexistentes, ou seja, “produtos de qualidade”, “coisas boas”.

Trata-se aqui de ancoragens do tipo psicológico (CHAMON, 2007), que dizem respeito à presença de crenças ou valores gerais que organizam relações simbólicas com o outro.

Quando solicitados a discorrer sobre a qualidade na educação, os sujeitos posicionam-se abordando a qualidade sob duas perspectivas: da criança e da escola. A representação gráfica consta na parte inferior da Figura 50.

Quando se refere à criança, a representação dos gestores sobre a qualidade na educação gira em torno da aprendizagem e do cuidado. No aspecto da aprendizagem indica o desenvolvimento físico e emocional, e boas propostas. Nota-se que existe uma simplificação e generalização do processo de aprendizagem na fala dos sujeitos

As normativas oficiais para educação infantil pautam-se no educar e no cuidar de forma sistêmica. Trata-se de criar um ambiente seguro e propício a seu desenvolvimento pleno, que vai desde a construção de situações de cuidado, até a integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de profissionais de diversas áreas.

No aspecto do cuidado, é possível verificar preocupação com o bem-estar das crianças no que se refere à integridade física, “não se machucar”, e no fato de estarem “limpas e bem alimentadas”. A crença na qualidade na educação do ponto de vista preventivo revela que a função é permeada de responsabilidades próprias do contexto educacional de crianças pequenas.

O aspecto do cuidado voltado para a alimentação e higiene, denota preocupação em garantir para as crianças condições básicas de bem-estar que o contexto familiar eventualmente não proporcione, ou seja, uma percepção da expectativa da família em relação à permanência na creche. Essas crenças são

percebidas nos discursos “crianças limpinhas”, “barriguinha cheia” e “roupinha cheirosa”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, deve existir indissociabilidade entre o cuidar e o educar e, para isso, a atenção aos aspectos de higiene, nutrição, e saúde são importantes.

Paula e Oliveira (2011), discutindo sobre o cuidar na educação infantil, abordam a questão dos processos educativos que acontecem nessas intervenções em que se compartilham conhecimentos, regras e linguagens, além da atividade de alimentação e saúde.

Quando as gestoras se referem às crenças sobre a qualidade na educação na perspectiva da escola, há associação com *recursos materiais e equipe*.

Embora as gestoras apontem que a qualidade na educação acontece quando “a escola cumpre o seu papel” e quando apresenta “o aluno como foco”, a maior parte do discurso sobre o contexto educacional gira em torno da equipe. De acordo com essas categorizações que abarcam a ideia de equipe, os discursos vinculam-se a palavras como *comprometimento, relacionamentos, professores preparados e atingir objetivos*.

Afirmações como “é preciso que haja o comprometimento da equipe para acontecer a qualidade na educação” e “existe a necessidade de bons relacionamentos dentro da escola”, são fragmentos de textos que remetem a uma crença de que o gestor deve promover um clima saudável dentro da escola e, ao mesmo tempo, revelam que as dificuldades residem nas situações conflituosas que devem ser geridas.

As características apontadas por esse resultado podem ser percebidas na Figura 51, na qual a escola de qualidade é expressa por meio de um clima afetivo positivo, representado por pessoas envolvidas em um coração, o que expressa a necessidade de promoção de bons relacionamentos no espaço escolar. A representação de sorrisos, música, dança, remete a um clima relacional favorável, enquanto a representação de um livro remete à aprendizagem. O oposto é expresso no desenho sobre a escola sem qualidade, com brigas, desentendimentos, lixo revirado, carteira quebrada, choro, lamento.

A qualidade organiza-se em torno do relacionar-se e também do ambiente físico. A agressão, a violência e o vandalismo impedem que a escola tenha qualidade.

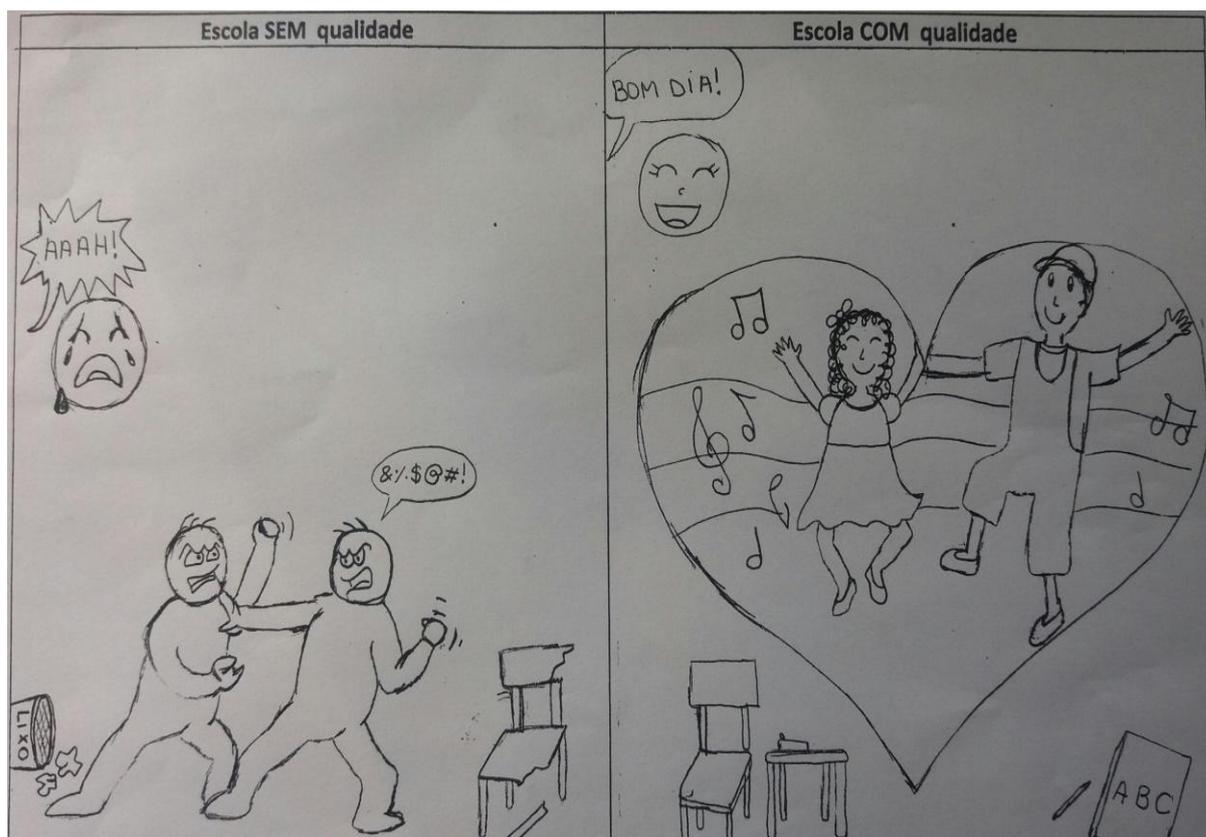


Figura 51 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.
Fonte: Desenho de uma gestora participante.

Professores preparados para atuar na educação infantil, nas especificidades da sala de aula com os pequenos, aparecem como condição essencial para a qualidade na educação, segundo as gestoras, assim como ter uma equipe de professores orientada para atingir objetivos.

Nesse sentido, Gadotti (2013) e Freitas (20015) abordam a questão do papel do professor na construção de uma educação de qualidade. A docência apresenta-se como mediação de múltiplas aprendizagens e, nesse caso, a formação continuada do professor torna-se fundamental para a construção da qualidade.

Confirmando as falas dos sujeitos, o desenho apresentado na Figura 52 sugere uma representação da escola de qualidade como aquela em que o professor propicia a construção do conhecimento dos alunos. Tem-se a produção de blocos formando uma escada com a imagem de um adulto estimulando uma criança a participar das atividades. Pode-se analisar que o posicionamento do adulto no desenho remete à ideia de ser um profissional preparado para a intervenção educativa.



Figura 52 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.
Fonte: Desenho de uma gestora participante.

Quando o mesmo desenho representa a escola sem qualidade, apresenta a imagem de um quadro escolar com a palavra escola sendo escrita pela mão de um professor, e sinais de interrogação, que podem remeter a dúvidas quanto à preparação das atividades e a incertezas quanto ao planejamento e atuação pedagógica. Essa imagem sugere o despreparo do professor ou, possivelmente, uma crítica ao papel do professor como transmissor de conhecimentos. Contrapõe-se a esse modelo, a figura do professor ativo, que atua junto ao aluno para a construção dos conhecimentos.

Na escola sem qualidade os atores (professor e alunos) estão ausentes. Vê-se uma figura oculta que detém e transmite o conhecimento. Na escola com qualidade os sujeitos estão presentes e constroem juntos o conhecimento.

Concluindo a triangulação dos dados neste eixo sobre as crenças dos sujeitos sobre o que é a qualidade na Educação, tem-se, no questionário, a representação do universo Reificado, sendo a qualidade na educação vista como dinâmica e

processual. Nas entrevistas, o universo Consensual aparece nos termos “coisa boa” e “gradativa”, além de perceber-se o processo de ancoragem quando os sujeitos usam termos para tornar familiar o que não sabem expressar. E, fechando a triangulação, os desenhos expressam a ênfase no cuidado, nas relações interpessoais e no comprometimento dos profissionais para que se tenha qualidade na educação por meio da aprendizagem. E para que exista um clima amoroso e tranquilo na escola.

6.3.2 O que compõe a qualidade na educação

Os enunciados 22 a 32 compõem o Eixo 3 do questionário e investigam as crenças dos sujeitos sobre a constituição do objeto. Para tanto, foram apresentados 11 enunciados associados a qualidade na educação, sobre os quais os sujeitos deveriam se posicionar em uma escala de Likert com cinco níveis, posteriormente reagrupados em três: “pouco importante”, “importante” e “muito importante”.

Dessa forma, quando solicitados a se posicionarem sobre a qualidade na educação, os sujeitos foram levados a tomar uma posição, isto é, a expressarem suas crenças em relação a esse objeto social.

Os enunciados apresentados para o posicionamento dos sujeitos nessa questão foram formulados da seguinte forma: sete deles relacionados às dimensões do INDIQUE, um deles direcionado para o trabalho em equipe e dois relacionados a características individuais do profissional de educação. A Figura 53 apresenta essa formulação.

DESCRIÇÃO DO ENUNCIADO	REFERE-SE À
Cooperação e troca com as famílias	Dimensão 7 do INDIQUE
Boas condições de trabalho docente	Dimensão 6 do INDIQUE
Traços pessoais, seriedade e dedicação	Característica do profissional de educação
Proporcionar multiplicidade de experiências	Dimensão 2 do INDIQUE
Promoção da saúde dos alunos	Dimensão 4 do INDIQUE
Aperfeiçoamento contínuo	Dimensão 6 do INDIQUE
A escola contar com um Planejamento	Dimensão 1 do INDIQUE
Espaços físicos e mobiliários adequados	Dimensão 5 do INDIQUE
Interesse pessoal de cada um	Característica do profissional de educação
Habilidades para atingir metas	Habilidades da equipe
Trabalho individual	Contraposição a ideia de trabalho em equipe

Figura 53 - Apresentação da co-relação entre os enunciados da questão e as dimensões do INDIQUE.

Fonte: elaborado pela autora.

Lembre-se que as dimensões do INDIQUE se apresentam na seguinte organização: Dimensão 1- Planejamento Institucional; Dimensão 2- Multiplicidade de experiências e linguagens; Dimensão 3- Interações; Dimensão 4- Promoção da saúde; Dimensão 5- Espaços, materiais e mobiliários; Dimensão 6- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e, Dimensão 7- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Ressalta-se que a Dimensão 3 não constou de nenhum item para elaboração desta questão e que, da Dimensão 6, foram utilizados dois itens. Essa escolha se deu de maneira aleatória, objetivando não chamar a atenção dos respondentes para as 7 Dimensões do INDIQUE.

A Figura 54 apresenta os dados consolidados. Nela visualizam-se os onze enunciados e o número de respostas selecionadas entre as opções apresentadas. A última coluna apresenta a porcentagem relativa à escolha “muito importante”.

	Pouco importante	Importante	Muito importante	%
Cooperação e troca com as famílias	0	5	63	93
Boas condições de trabalho docente	0	6	62	91
Traços pessoais, seriedade e dedicação	0	7	61	90
Proporcionar multiplicidade de experiências	0	8	60	88
Promoção da saúde dos alunos	0	8	60	88
Aperfeiçoamento contínuo	0	9	59	87
A escola contar com um planejamento	0	10	58	85
Espaços físicos e mobiliários adequados	0	12	56	82
Interesse pessoal de cada um	2	11	55	81
Habilidades para atingir metas	0	15	53	78
Trabalho individual	11	20	37	54

Figura 54 - Distribuição dos sujeitos sobre o que compõe a qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os escores mais elevados destacam-se os três primeiros enunciados: “cooperação e troca com as famílias”; “boas condições de trabalho docente”; e, “traços pessoais, seriedade e dedicação”. Os dois primeiros são relativos às dimensões 7 e 6 do INDIQUE, e o terceiro, a características pessoais do profissional.

Os três enunciados seguintes têm enfoque nos alunos, quanto a oportunização de “múltiplas experiências”, “promoção de saúde dos alunos” e “aperfeiçoamento contínuo” do corpo docente. Esses itens constam das dimensões 2, 4 e 6 do INDIQUE, respectivamente.

O menor escore dentre os enunciados diz respeito ao “trabalho individual” e é também expresso no desenho da Figura 55, que apresenta a escola sem qualidade como aquela em que os sujeitos se encontram isolados, enquanto a escola com qualidade é aquela em que existe a integração entre os atores.

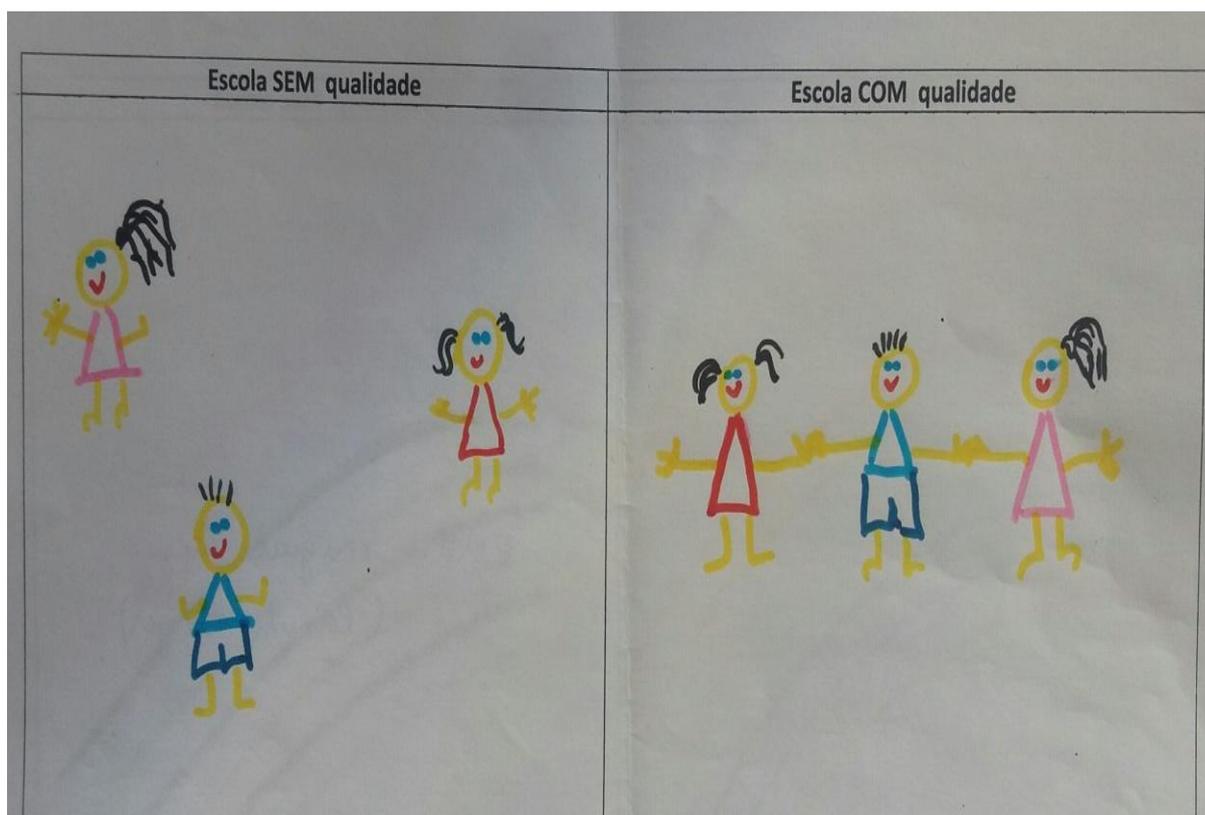


Figura 55 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.
Fonte: Desenho de uma gestora participante.

O grupo pesquisado acredita que a qualidade na educação depende de múltiplos fatores que perpassam espaço físico, oportunidades de aprendizagens, saúde, planejamento institucional, envolvimento da família, formação de professores, perfil profissional, entre outros. Portanto, um fenômeno que tem vários fatores na sua gênese.

Tomando como base de análise os cinco primeiros enunciados mais escolhidos, é possível identificar duas dimensões: uma primeira dimensão relativa à família, condições de trabalho e traços pessoais; e, uma segunda dimensão relativa à criança, com múltiplas experiências e promoção da saúde.

Isso revela que o grupo de sujeitos, ao se posicionarem sobre os componentes da qualidade na educação, focalizam a cooperação com as famílias e as condições de trabalho como os elementos principais que constroem a qualidade. A seguir, os fatores relacionados à criança ou à interação com ela: a multiplicidade de experiências e a saúde da criança.

Triangulando os resultados das entrevistas, indicados nas Classes 5 e 6, com os questionários confirma-se esse posicionamento. A qualidade está associada a duas vertentes: uma direcionada para a criança e a outra para a escola, conforme indicado na parte inferior da Figura 50.

A vertente dirigida para a criança aborda questões de aprendizagem, com enfoque em desenvolvimento de maneira global, e enfoque no cuidado voltado ao bem-estar da criança e sua integridade. A vertente direcionada para a escola demonstra maior focalização na equipe no que tange a interações, objetivos, comprometimento e preparo dos professores.

Fechando a triangulação nos desenho expresso na figura 55, tem-se a confirmação de que na escola sem qualidade é representada pela individualidade, em contrapartida à figura que demonstra a coletividade na escola com qualidade.

6.3.3 Dificuldades enfrentadas na construção da qualidade na educação

Os enunciados 33 a 38, que compõem a última dimensão do Eixo 3 do questionário, buscam identificar as dificuldades na construção de uma educação de qualidade. Para tanto, foram apresentados sete enunciados associados à qualidade na educação, sobre os quais os sujeitos deveriam se posicionar em uma escala de Likert com cinco níveis, posteriormente reagrupados em três: “pouco importante”, “importante” e “muito importante”. A Figura 56 mostra os resultados obtidos. A porcentagem indicada refere-se à opção “muito importante”.

	Pouco importante	Importante	Muito importante	%
Lidar com a diversidade humana	0	0	68	100
Imprevisibilidade das situações	0	4	64	94
Adaptar-se as necessidades dos alunos	1	27	40	58
Falta de incentivo para as inovações	10	20	38	55
Falta de equipamentos tecnológicos	18	25	25	36
Falta de recursos didáticos	11	32	25	36
Gestão burocrática	56	15	4	6

Figura 56 - Dificuldades apresentadas na construção da qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Para efeito de análise, foram considerados os dois itens em que houve maior posicionamento dos sujeitos como “muito importante”, e um item em que houve maior posicionamento dos sujeitos como “pouco importante”.

Assim, em relação à maior dificuldade, os itens “lidar com a diversidade humana” e “imprevisibilidade das situações” resumem as principais escolhas dos sujeitos.

Os sujeitos posicionam-se como sendo de pouca importância em relação a dificuldade o item “gestão burocrática”.

A análise desses resultados foi integrada à análise de conteúdo realizada, resultando no mapa conceitual da Figura 57. Esse mapa associa-se à Classe 3- Desafios e Dificuldades, identificada no discurso dos sujeitos.

O mapa conceitual aponta que o desafio na liderança apresenta para os sujeitos pesquisados duas vertentes: dificuldades e facilidades.

Na perspectiva das *facilidades* encontram-se as tarefas que consistem na burocracia da escola e no trabalho com as crianças. Dentre esses dois conceitos, a palavra criança apresenta maior enfoque e está ligada às representações positivas relativas à percepção do desenvolvimento global, das aprendizagens e do ambiente escolar. Em contrapartida, a perspectiva de *dificuldades* está relacionada à palavra “esforços” e ligada a questões que envolvem família e equipe escolar. A família está ligada a questões de “desestrutura” e “vencer a visão de assistencialismo”.

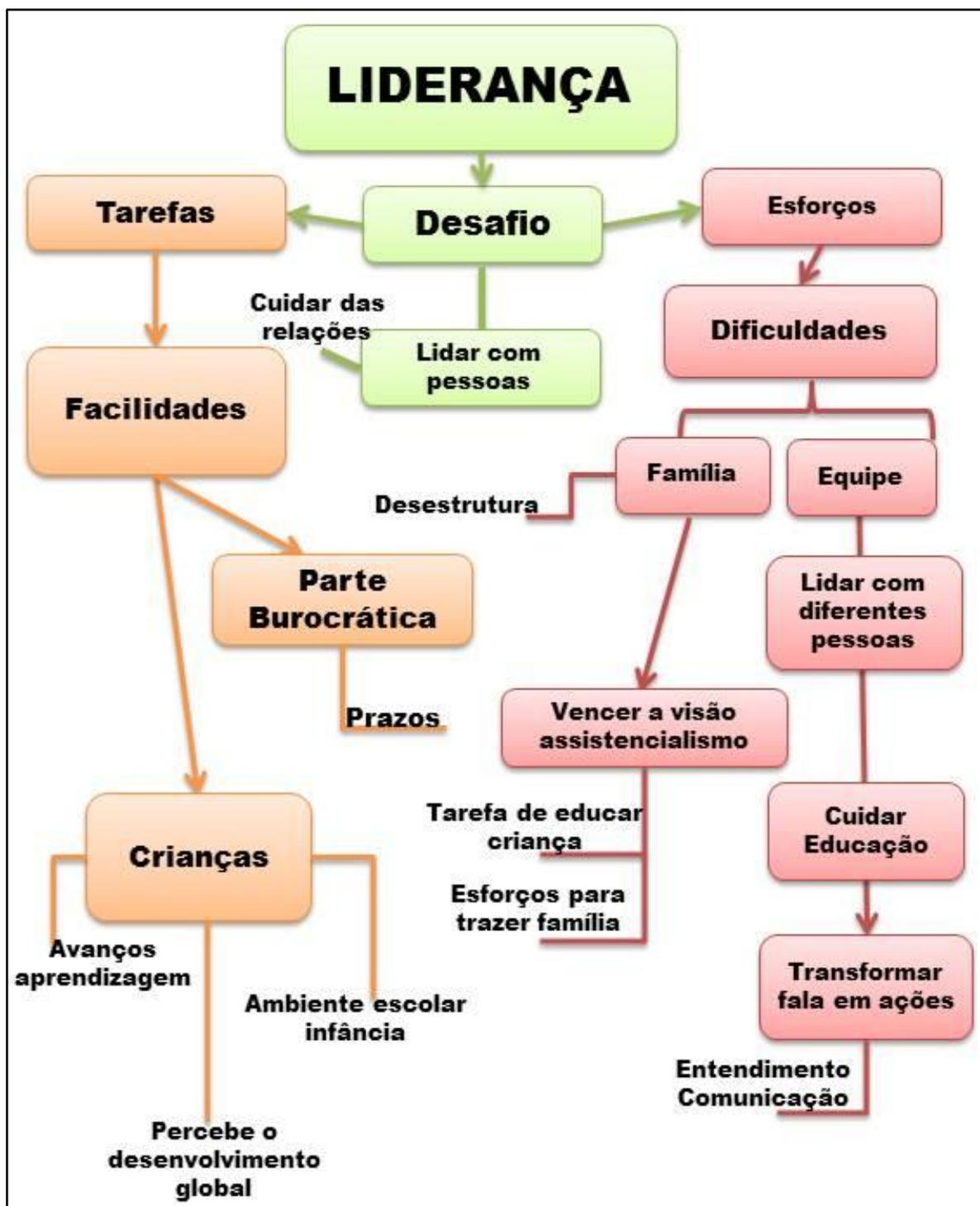


Figura 57 - Mapa conceitual sobre dificuldades na construção da qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Essas ideias aparecem nas entrevistas:

As facilidades são a minha característica pessoal de agregar as pessoas, de fazer com que todos colaborem sem ficar bravos; lidar com as crianças e também as questões administrativas. Isso sim é mais simples: a parte burocrática da escola (Lavanda).

A dificuldade principal são as relações interpessoais, as diferenças entre as pessoas, porque cada um é de um jeito e tem uma necessidade

diferente. A dificuldade é fazer com que a equipe se desenvolva e também faça um bom trabalho, convencer os professores de tudo que precisa ser feito. As relações com as famílias também somam grandes desafios, pois elas têm uma visão de que a escola tem que suprir coisas que muitas vezes a criança não tem em casa e isso estou falando até de banho e de comida (Flor do campo).

Essa dificuldade é triangulada nos dados entre o questionário e as entrevistas, quando se refere que o assistencialismo pode estar relacionado ao item do questionário “adaptar-se às necessidades da criança”, demonstrando que, na fala dos sujeitos, aparece a responsabilidade em atender as expectativas da família quanto ao cuidar em oposição à tarefa de educar. Assim, outra dificuldade apontada é trazer a família para a escola, na intenção de dividir as responsabilidades educacionais.

Os estudos de Popp (2015) e Monção (2011) abordam a questão do contexto como fator importante para a construção de uma educação de qualidade. As variáveis socioculturais e a escolarização dos pais interferem nessa construção.

Logo, os esforços impostos à gestão para “vencer a visão assistencialista”, não só se relacionam à valorização do aspecto educacional, como também evidenciam que as expectativas da família são de delegação, para a escola, de obrigações que deveriam ser compartilhadas.

Dentre as crenças do gestor sobre a qualidade na educação, o fato de ter que se responsabilizar por aspectos sociais da criança dificulta a construção de uma educação de qualidade.

Ainda em relação a essas crenças, os gestores focalizam aspectos do objeto de estudo que se relacionam à equipe como dificuldades para se obter a qualidade educacional. Essas crenças aparecem no mapa conceitual, nas dificuldades em levar a equipe a cuidar da parte educacional. Transformar as falas em ações e promover a comunicação institucional para o entendimento de todos na escola também são dificuldades encontradas pelas gestoras.

Os desafios da gestão é a gestão de pessoas, pois cada um tem seu jeito, seu ritmo e uma forma de pensar. Liderar é fazer com que todos os esforços sejam no mesmo sentido, sabe? Porque a parte burocrática é fácil. É só aprender e fazer. Basta boa vontade. Lidar com pessoas não é assim, tem que convencer (Lavanda).

A maior dificuldade é convencer o outro. Levar o outro a fazer o que precisa, lidar com a flexibilidade ou não de cada um. Fazer com que a

pessoa mude, melhore. Vejo que a formação das professoras de hoje é muito deficitária (Violeta).

As dificuldades maiores pra mim é a conscientização dos pais sobre a importância da educação infantil. A família está desestruturada. Digo isso porque a gente encontra pais atualmente que não ajudam e não participam na educação dos filhos e querem que a escola faça isso (Amarílis).

Essas representações das gestoras são identificadas, também, nos estudos de Campos (2011), Campos (2006) e Popp (2015), em que o relacionamento e interação com as famílias dos alunos e a questão de recursos humanos no que se refere a maior preparo dos professores são fatores que impõem desafios para as escolas de educação infantil.

6.4 Eixo 4 – Opiniões sobre como se obter a Qualidade na Educação

O eixo representacional relativo às opiniões consta do Eixo 4 do questionário e é composto por três questões que visam avaliar a opinião dos sujeitos sobre o que é necessário para se obter a qualidade na educação. A primeira questão versa sobre as qualidades essenciais. A segunda questão relaciona-se ao que é importante para se construir essa qualidade. Finalmente, a terceira questão refere-se à habilidades do gestor e da equipe.

6.4.1 Características essenciais da equipe para se obter qualidade na educação

Na questão sobre as características essenciais que uma equipe deve ter para se obter qualidade na educação, os sujeitos selecionaram, a partir de uma lista, as cinco consideradas mais importantes, conforme indicado na Figura 58.

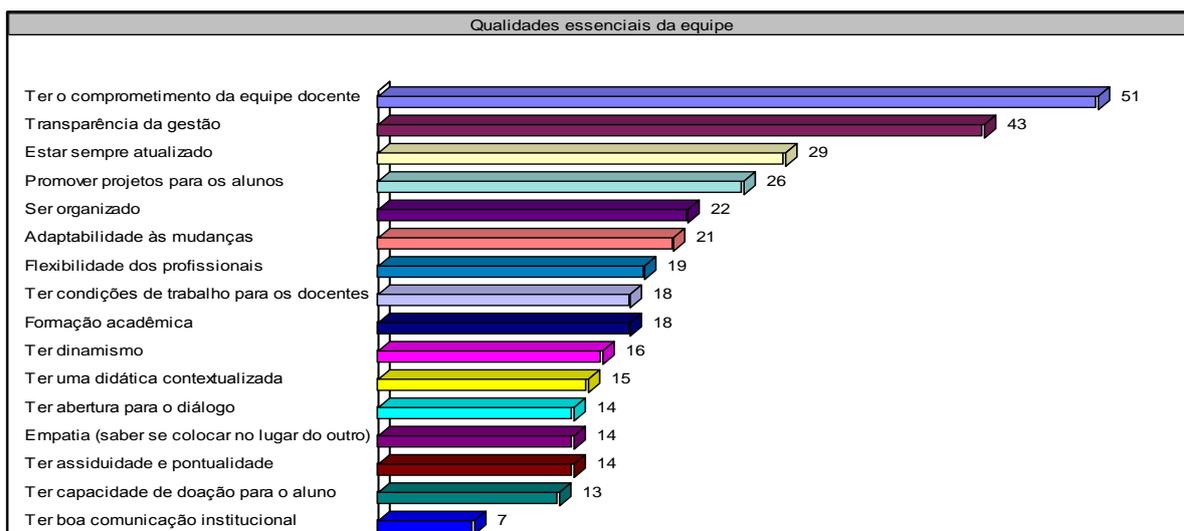


Figura 58 - Características essenciais da equipe para a qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Os itens que obtiveram os maiores escores referem-se ao “comprometimento da equipe docente” e “transparência da gestão”, seguidos por “manter-se atualizado”, “promover projetos para os alunos” e “ser organizado”.

Se considerados esses cinco itens mais selecionados, é possível notar o destaque para o comprometimento da equipe. A qualidade é construída, em primeiro lugar, a partir de uma equipe de trabalho comprometida. A transparência na gestão é necessária, entre outros fatores, para se obter esse comprometimento.

“Ser organizado” e “estar atualizado” remetem a características internas (atribuição interna) da equipe. “Promover projetos para os alunos” anuncia uma busca por estratégias didáticas diversificadas, que se afastam da forma clássica de transmissão de conhecimento de mão única, do professor para o aluno.

Dentre as características menos escolhidas estão “comunicação institucional”, que já é suprida caso a transparência seja exercitada, e “assiduidade e pontualidade”, que talvez esteja associada a exigências burocráticas e não contribui por si só para a qualidade na educação. As demais características – “abertura para o diálogo”, “empatia” e “capacidade de doação” – parecem estar associadas a uma visão assistencialista e hierárquica, sendo consideradas como concessão feita ao outro, e não como construção conjunta.

6.4.2 Ações importantes para se obter a qualidade na educação

A segunda questão apresentada dizia respeito às ações necessárias para a construção da qualidade na educação, vistas da perspectiva da equipe escolar. A Figura 59 mostra os resultados obtidos, em ordem decrescente de importância.

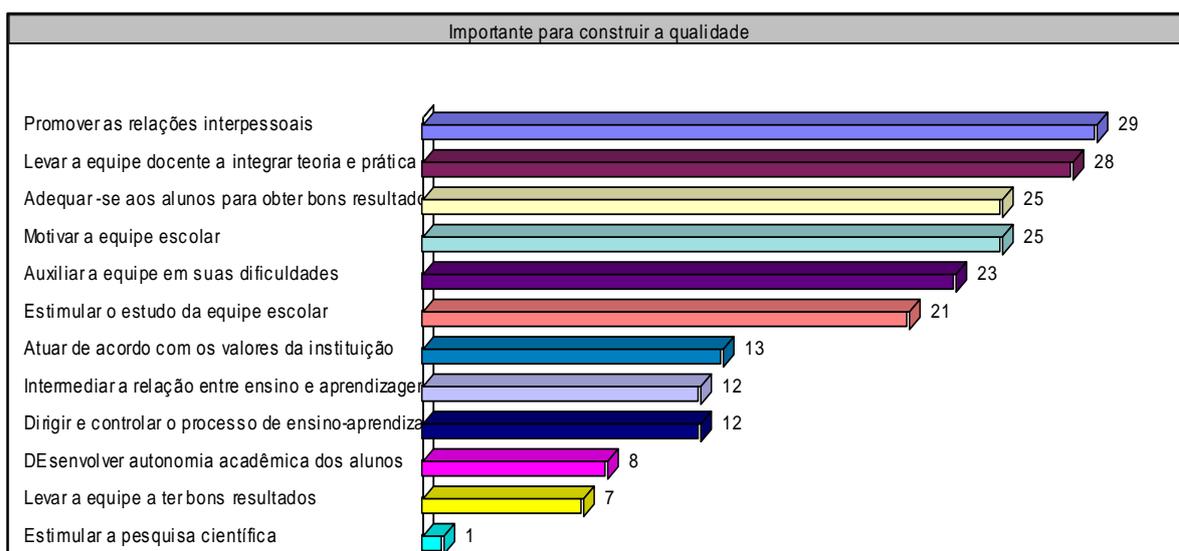


Figura 59 - Ações para se obter a qualidade na educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os itens que obtiveram os maiores escores referem-se a “promoção de relações interpessoais”, “integrar teoria e prática”, “adequar-se aos alunos”, “motivar a equipe”. Os menores escores referem-se a “desenvolver autonomia acadêmica”, “levar a equipe a bons resultados” e “estimular a pesquisa científica”.

No geral, as ações para a qualidade na educação parecem dizer menos a respeito de conteúdo do que a respeito de relações. São importantes as relações em si, o adequar-se aos alunos, a motivação. São menos importantes a pesquisa científica e a autonomia acadêmica.

Em grandes linhas, essa representação parece relacionar-se a um polo psicológico ou psicossociológico da educação, relegando a um segundo plano o polo epistêmico, ainda que apareçam (de forma minoritária) elementos epistêmicos entre as ações importantes.

6.4.3 Habilidades esperadas na gestão para se obter a qualidade na educação

Finalmente, a terceira questão apresentada dizia respeito às habilidades na gestão necessárias para a construção da qualidade na educação. A Figura 60 mostra os resultados obtidos, em ordem decrescente de importância.

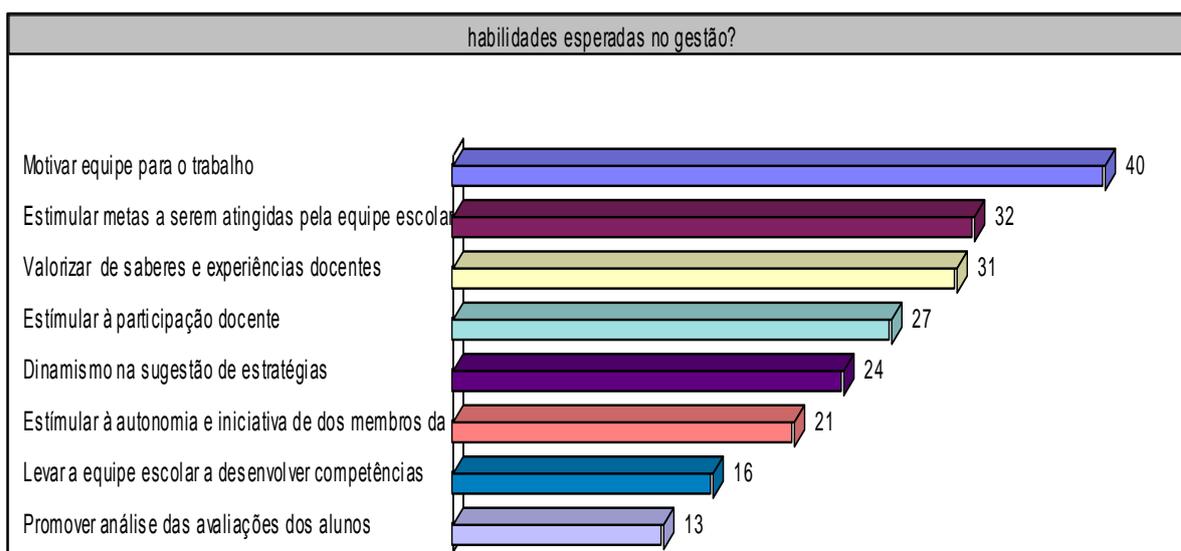


Figura 60 - Habilidades esperadas na gestão para a qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Os itens que obtiveram os maiores escores referem-se a “motivar a equipe”, “estimular o atingimento de metas”, “valorizar saberes e experiência”. Os menores escores referem-se a “levar ao desenvolvimento de competências” e “promover análise da avaliação dos alunos”.

Nota-se que os elementos de acompanhamento e monitoramento são sempre colocados em última posição. Seria como se as atividades de controle pudessem ser eliminadas das escolas infantis, sem prejuízo para a qualidade.

Tendo as opiniões sobre os fatores importantes para a construção da qualidade, bem como as qualidades essenciais da equipe e habilidades esperadas de gestão apresentado maiores escores nas possibilidades que tratam as dinâmicas interpessoais das escolas, retoma-se aqui a análise integrada com os resultados do estudo das entrevistas.

A associação é feita com a Classe 4, obtida na análise automática com o software ALCESTE®, e refere-se às características da gestão e, mais

particularmente, à gestão de pessoas. Essa classe deu origem ao mapa conceitual apresentado na

Figura 61.

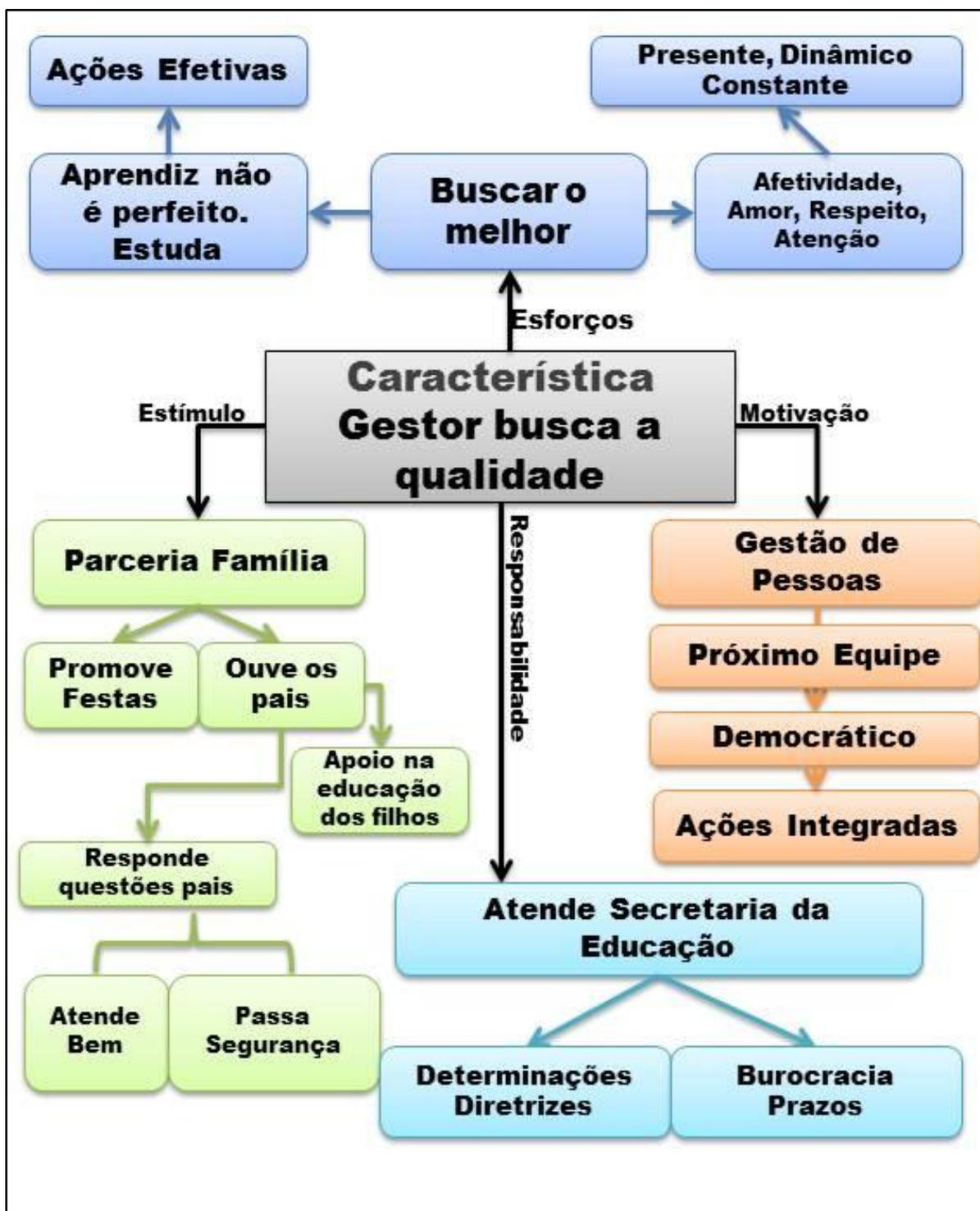


Figura 61 - Mapa conceitual sobre as características de gestão.
Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que, nessa Classe, os sujeitos relacionam a busca pela qualidade na educação às características do gestor. Dessa forma, são citadas pelos sujeitos quatro frentes de atuação desse profissional: a gestão de pessoas, por meio da proximidade e motivação da equipe escolar; a parceria escola/família, com atitudes de estímulo e escuta; a gestão administrativa, em que as diretrizes da Secretaria da Educação e as questões burocráticas devem ser observadas; e, o perfil do gestor, descrito como articulador, contando com afetividade e dinamismo, além de abertura para a aprendizagem.

Apresenta-se, assim, nos discursos dos sujeitos, a interdependência entre as características da gestão e a busca pela qualidade na educação. Isso demonstra que as gestoras, quando entrevistadas, representam a qualidade na educação com base no modelo de gestão indicado por Paro (2012). Esse modelo de administração escolar está baseado na administração humana e democrática. É um modelo não análogo à administração empresarial, mas baseado nas necessidades e conveniências da rotina escolar. Assim, considera que a gestão “[...] não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender o interesse de pessoas e grupos (PARO, 2012, p.19).

Conforme aponta o mapa conceitual da Figura 57, o gestor tem, nas relações interpessoais, o foco de seus esforços na construção da qualidade, em detrimento das preocupações com resultados, avaliações e metas das aprendizagens dos alunos.

Triangulando os resultados dos questionários com o discurso dos sujeitos, observa-se as questões relativas à gestão de pessoas quando opinam sobre o que é necessário para se obter a qualidade na educação. Assim, as qualidades essenciais da equipe e as habilidades do gestor são mais pontuadas em relações interpessoais e menos pontuadas no desenvolvimento de competência acadêmica e análise de avaliações dos alunos. Nota-se que a gestão da aprendizagem não aparece, na opinião das gestoras, como elemento necessário para se obter a qualidade.

Essa associação entre as atitudes do gestor, suas características e qualidade na educação sugere a existência de uma ancoragem psicossociológica da representação da qualidade na educação (CHAMON, 2007), ou seja, os conteúdos das representações sociais estão inscritos na forma como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e hierárquicas.

Essa elaboração demonstra a maneira como os sujeitos se posicionam, oferecendo uma opinião sobre a qualidade na educação a partir de sua situação de gestor.

Chagas e Soares (2013) apresentam, no seu estudo, a gestão democrática como fator importante para a qualidade na educação e a interdependência com as atitudes dos sujeitos.

Observa-se que, na opinião dos sujeitos, o gestor tem a imagem de articulador, figura responsável por promover as interações pessoais a fim de que a qualidade na educação possa acontecer.

Buscar a qualidade? É o que mais eu faço, é o sentido dos meus esforços. Quando eu procuro motivar os professores, quando procuro livros e estudar, quando procuro ouvir e entender as pessoas. Olha eu não sei tudo, mas procuro o melhor SEMPRE. Sempre trazer a comunidade pra dentro da escola, pois com os pais envolvidos a coisa acontece” (Dália).

Percebe-se, nesse trecho, que o sujeito conceitua qualidade na educação como “sentido dos esforços” associando-a com questões interpessoais. Utiliza as palavras “motivar”, “ouvir” e “entender as pessoas” como um meio para melhorar sempre. Vê-se, mais uma vez, a focalização, orientada pelo interesse e atenção a determinada característica da qualidade na educação. Na sequência de sua fala, aparece a continuidade da ideia de interação e integração da equipe como forma de garantia de qualidade na educação.

Vê-se aqui a função da Representação Social, que é a de convencionar os objetos, de forma que a qualidade na educação esteja inserida em uma categoria já existente. No caso, a categoria de gestão de pessoas e a ideia de que uma escola considerada “boa” é aquela em que o comprometimento e envolvimento se mede nas boas relações.

O mais importante é promover ações que sejam integradas com a equipe, tudo que se faz na escola. Como já falei, inserir os pais e ouvir muito os professores e integrá-los. Acho que isso é qualidade na educação porque tudo que se faz tem que ter com o comprometimento e envolvimento de todos para dar certo e, quando da certo está acontecendo a qualidade (Dália).

Trabalhar com a gestão de grupos conseguir transmitir e manter a sintonia de todos querendo fazer a educação avançar. Ser gestor é ser mediador, vigiar o tempo todo, viver naquela questão de “bate/assopra”. Não pode ser nem mole nem ríspido, por isso ele precisa ter muita capacidade

de flexibilizar: flexibilidade o tempo todo para trabalhar com conflitos e lidar com situações que visem a qualidade (Copo de leite).

6.5 Eixo 5 – Fatores para a construção da Qualidade na Educação

Esse eixo representacional do questionário é composto por 2 questões associadas à indicação dos sujeitos sobre o que a equipe escolar necessita e sobre quais fatores são importantes para se obter a qualidade na educação. Nesse eixo, buscou-se identificar as atitudes que as gestoras consideram importantes e necessárias para uma educação que vise à qualidade.

6.5.1 Atitudes da equipe escolar necessárias para construir a qualidade na educação

Compõe o Eixo 5, que investiga as atitudes que propiciam a qualidade na educação, a Parte 7 do questionário, com enunciados de 39 a 45. Foram apresentados 17 enunciados associados às atitudes para construir a qualidade na educação, sobre os quais os sujeitos deveriam se posicionar em uma escala de Likert com cinco níveis, posteriormente reagrupados em três: “discordo”, “nem concordo nem discordo” e “concordo”. A última coluna apresenta a porcentagem relativa à escolha “concordo”.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	%
Adaptar-se às situações cotidianas	0	0	68	100
Avaliar alunos ampla e continuamente	0	0	68	100
Estimular a linguagem e autonomia do aluno	0	0	68	100
Uso conteúdos pedagógicos contextualizados	0	0	68	100
Estimular os alunos a levar materiais	0	1	67	99
Estimular a leitura e consultas	0	1	67	99
Estimular o lúdico na educação	0	1	67	99
Flexibilidade no planejamento	0	1	67	99
Domínio do desenvolvimento infantil	0	2	66	97
Controlar a frequência e pontualidade	0	2	66	97
Ser assíduo e pontual	0	2	66	97
Avaliar a partir dos trabalhos dos alunos	0	2	66	97
Adaptar-se às necessidades dos alunos	1	2	65	96
Elaborar o Projeto Político Pedagógico	0	3	65	96
Articular as dimensões do cuidar e educar	0	3	65	96
Estimular a participação dos alunos	1	3	64	94
Incentivar a pesquisa científica	0	8	60	88

Figura 62 - Atitudes necessárias para construir a qualidade na educação.
Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise desses dados, conforme a Figura 62, nota-se que o posicionamento da maioria dos sujeitos é de concordância com os enunciados. Esse posicionamento aponta para a complexidade inerente ao conceito de qualidade, que depende de vários fatores, conforme apontam os estudos de Kagan (2013), Chagas e Pedrosa (2013), Luis *et al.*(2015).

O posicionamento generalista pode apontar para o excesso de informações sobre o que é necessário para que a equipe busque a qualidade na educação. Isso faz com que exista uma dispersão de informações sobre o objeto a ser representado, demonstrando, portanto, que os sujeitos não conseguem priorizar as atitudes quanto à construção da qualidade na educação.

6.5.2 Fatores importantes na qualidade na educação

A Parte 8 do questionário apresenta os enunciados de 56 a 73. Foram apresentados 18 enunciados associados aos fatores para se obter qualidade na educação, sobre os quais os sujeitos deveriam se posicionar em uma escala de Likert com cinco níveis, posteriormente reagrupados em três: “pouco importante”, “importante” e “muito importante”, conforme Figura 63:

	Pouco importante	Importante	Muito importante	%
Planejamento da prática pedagógica	0	4	64	94
Participar de grupos de estudo	1	4	63	93
Comprometimento com o trabalho	0	6	62	91
Revisão constante do projeto pedagógico	0	6	62	91
Reorganização dos espaços e tempos escolares	0	6	62	91
Acompanhar rendimento escolar dos alunos	0	7	61	90
Proposta curricular contextualizada	0	7	61	90
Refletir alternativas de transformação	0	8	60	88
Usar resultados para estratégias pedagógicas	1	8	59	87
Transparência nos resultados dos alunos	0	9	59	87
Inovação pedagógica	0	9	59	87
A percepção de que o aluno depende de você	0	11	57	84
A formação acadêmica	0	11	57	84
Saberes construídos a partir da prática	1	10	57	84
Monitoramento sistemático da aprendizagem	0	11	57	84
Monitoramento sistemático da frequência	1	12	55	81
As experiências vividas na gestão	0	16	52	76
Visão das oportunidades no mercado	3	18	47	69

Figura 63 - Fatores importantes para a qualidade na educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesses enunciados, que visam apreender o que os sujeitos consideram importante para a equipe escolar construir a qualidade na Educação Infantil, é possível perceber, como na questão anterior, que o posicionamento da maioria dos sujeitos é de concordância. Aqui, também, entende-se que a complexidade do objeto dificulta a priorização por parte dos sujeitos.

Em seguida, apresenta-se, a análise integrada com os resultados do estudo das entrevistas. A associação é feita com a Classe 6, obtida na análise automática

com o software ALCESTE[®], que se refere às formas e aos meios de construção da qualidade na educação. Essa classe deu origem ao mapa conceitual apresentado na Figura 64.



Figura 64 - Mapa conceitual sobre a construção da qualidade na educação.
Fonte: elaborado pela autora.

A análise dessa classe indicou que os sujeitos referem-se à qualidade na educação relacionando-a a ideias de melhor atendimento. Quatro enfoques são indicados para a concretização desse atendimento: família, criança, equipe e escola.

Quando o enfoque se refere à família, aparecem questões dependentes de seu envolvimento na escola e na educação das crianças.

Quando o enfoque se refere à criança, apresenta-se no mapa conceitual a dimensão da aprendizagem, apontando a necessidade de os professores conhecerem a realidade dos alunos. A dimensão de cuidados, higiene, alimentação e segurança aparece nas palavras “limpinha”, “bem alimentada” e “não se machuca”.

Quanto à equipe, surgem as práticas educacionais, referindo-se a planejamento e avaliação, além das questões de busca pelo bem-estar das crianças.

O enfoque da escola aparece numa perspectiva de estrutura física dos espaços e limpeza.

Pode-se, com isso perceber que os sujeitos representam a qualidade na educação a partir da focalização em duas ideias: “preocupação” e “criança feliz”. A partir dessa preocupação com a felicidade da criança, surgem as representações sobre a construção da qualidade na educação, com atitudes de participação e de envolvimento de todos os atores da escola em função da criança.

Tem-se a finalização da triangulação dos dados do questionário, das entrevistas e do desenho expressa na Figura 65, que pode ser percebida pela complexidade apresentada na interpelação de vários fatores e envolvimento de todos os atores da escola.

Esses elementos estão associados à imagem de escola com qualidade, representada pelos diversos ambientes e pelo clima de comprometimento. Há a figura da roda de alunos na sala de aula, representando a interação e a aprendizagem, além do comprometimento do docente. Há a representação do gestor e da família em diálogo. Há a imagem do pátio escolar com crianças em roda, o que remete à ideia de utilização dos diversos espaços e ludicidade. Há também a representação de uma pessoa limpando a escola e de outra preparando a alimentação.

Em contrapartida, a escola sem qualidade é representada pelas crianças enfileiradas, imagem que pode ser traduzida como representação do ensino tradicional descontextualizado. Há a imagem de funcionários da limpeza e alimentação isolados, demonstrando não estarem atentos às necessidades das crianças. Há, finalmente, a representação da imagem da família no espaço externo à escola.

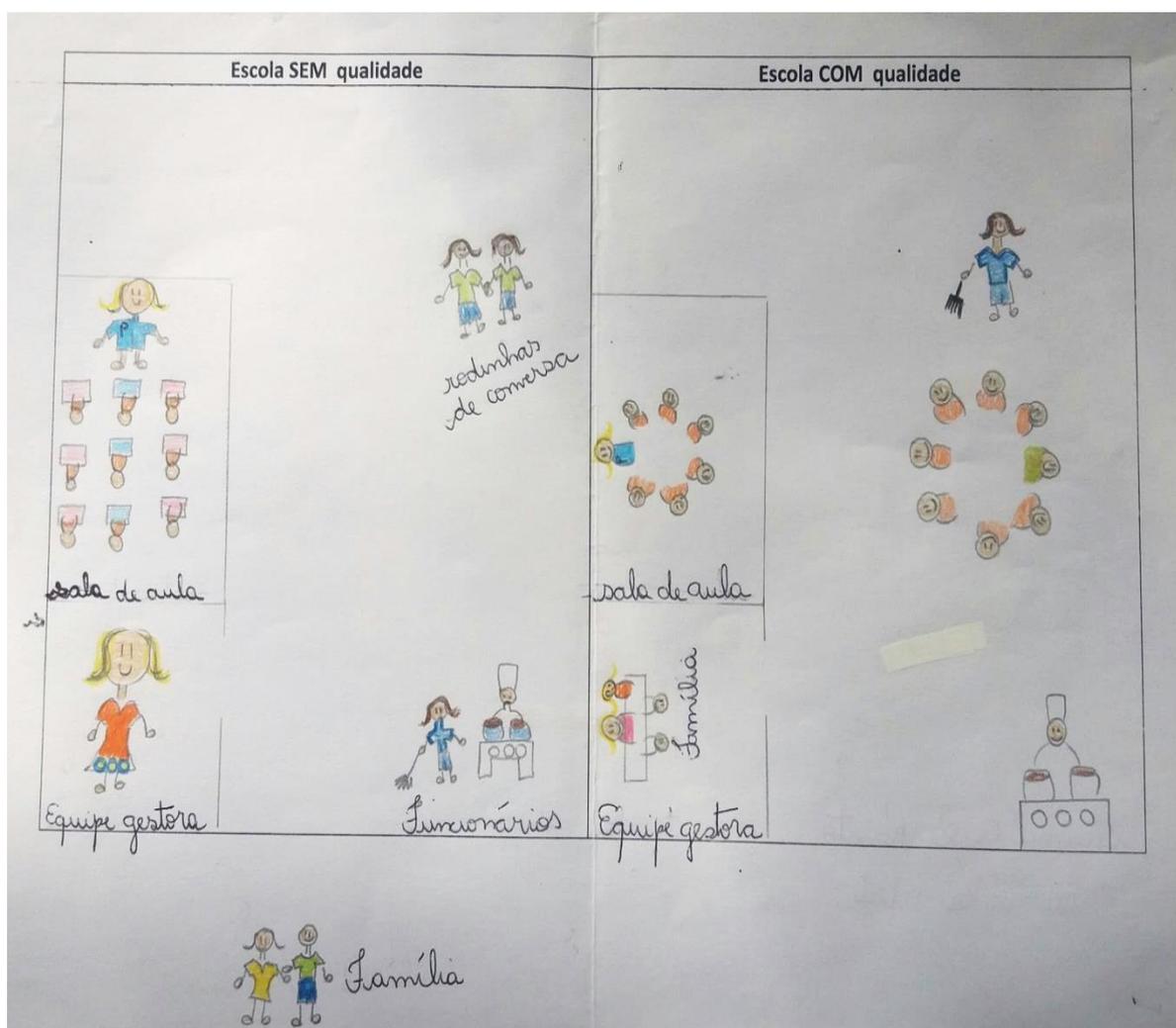


Figura 65 - Escola sem qualidade versus Escola com qualidade.
Fonte: Desenho de uma gestora participante

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propôs-se investigar as Representações Sociais das gestoras da Educação Infantil sobre a qualidade na educação. Adotou-se uma abordagem psicossocial, baseada na teoria das Representações Sociais, buscando apreender a forma como as gestoras, enquanto grupo social, constroem o conhecimento acerca de um objeto social.

Partiu-se do pressuposto de que o conhecimento de senso comum, construído na prática social e partilhado pelas gestoras, influencia a prática. Dessa forma, a investigação das representações sociais permite a compreensão de como as gestoras entendem a educação infantil e pode informar políticas de intervenção na formação.

Tem-se como princípio, para esta pesquisa, que a qualidade é um termo polissêmico, polimorfo e construído a partir de fatores sociais e culturais, e que depende dos atores envolvidos no processo educacional. Portanto, esse trabalho tem como norteador o INDIQUE – os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação.

Os sujeitos desta pesquisa foram 68 gestoras da Educação Infantil que atuam na rede municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista. Foram utilizados, para a coleta de dados, três instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas e desenhos realizados pelas gestoras.

A relevância e a consistência do objeto - qualidade na educação - estão associadas ao interesse do grupo, um dos critérios propostos por Sá (1998) para caracterização de objetos de Representação Social. É um dos objetivos propostos pelo estudo, pois aborda a questão de modalidade de pensamento prático.

Outro objetivo proposto pelo estudo foi apresentar os indicadores de qualidade e os resultados da aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE) em 2013 e 2014, na rede pública municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista.

Os resultados obtidos demonstraram que houve melhora em todas as dimensões do INDIQUE. Os quesitos marcados com a cor “verde” (que indica uma evolução positiva) aumentaram. Foram elaborados planos de ação pelas escolas infantis para os indicadores avaliados com as cores “amarela” e “vermelha”, que indicam estado de atenção ou problema com a dimensão do INDIQUE.

Para entender como a qualidade na educação é apreendida pelas gestoras da Educação Infantil enquanto objeto de Representação Social, propôs-se a elas um questionário com temas e questões distribuídos em cinco eixos.

No Eixo 1, sobre informações sociodemográficas, os resultados apontaram que 100% das gestoras pertencem ao gênero feminino, o que remete ao fenômeno conhecido como “feminilização do magistério”.

As gestoras tinham idade variando entre 27 e 58 anos, com idade média de 43 anos. Os dados evidenciaram que 75% dos sujeitos tinham mais de 40 anos.

O Eixo 2 abordou os motivos da escolha profissional para a gestão. Os resultados apontaram que as gestoras escolheram a gestão da mesma forma que ingressaram na carreira docente, isto é, tendo a idealização do magistério e o altruísmo guiando suas decisões. Com isso, conclui-se que a profissionalização, a formação e a competência técnica não aparecem como prioridade nas representações sociais das gestoras, quando se fala na escolha para atuação na gestão escolar.

Quanto à motivação para a gestão, os dados apontam para o fato de que a função surge como consequência da atividade exercida como “professora responsável” ou por uma oportunidade que se deu por convite da Secretaria da Educação.

Assim, a tarefa de gerir não é percebida como uma atividade administrativa, e sim como uma aptidão da pessoa para a liderança. Além disso, ela é geralmente estimulada por um membro externo, isto é, pelo incentivo da equipe escolar ou de uma diretora. Com isso, a profissionalização, a preparação acadêmica e os conhecimentos técnicos não são percebidos como relevantes.

O Eixo 3 era relativo às crenças das gestoras sobre o conceito, os fatores importantes e as dificuldades representadas pela qualidade na educação. O grupo acredita que o conceito é dinâmico, complexo, construído processual e socialmente. As gestoras, em suas falas, buscam tornar o conceito familiar por meio do processo de objetivação, e associam o termo qualidade ao que é vivido cotidianamente pelo grupo.

Para apreender as crenças das gestoras sobre o que constitui a qualidade na educação, o questionário apresentou uma questão considerando as dimensões do INDIQUE junto a outras opções.

Os resultados obtidos mostram que as dimensões mais salientes nas respostas foram as relações com a família e as condições do trabalho docente.

Essas dimensões associam-se às dificuldades e aos desafios para implementar a qualidade na educação identificados pelas gestoras. Nesse caso, ficou evidente o desgaste existente nas relações das gestoras com as famílias e com a equipe escolar.

A vivência na aplicação do INDIQUE foi pouco citada pelas gestoras nas entrevistas, o que pode demonstrar que o grupo não utilizou os resultados do diagnóstico como parâmetro para sua apreensão do que constitui a qualidade na educação. Não se percebe, nas falas das gestoras, relação entre as dimensões do INDIQUE e a busca pela qualidade na Educação Infantil.

A autoavaliação, na perspectiva deste estudo, é fundamental no processo de construção da qualidade na educação, visto que o grupo teve formação e treinamento para a aplicação da metodologia de autoavaliação. As formações incluíam discussões sobre a construção da qualidade na educação a partir das dimensões do INDIQUE.

No que diz respeito às dificuldades, os sujeitos reportaram-se aos desafios enfrentados, que são classificados como tarefas e esforços. Quando falam de esforços, remetem-se ao desgaste que existe nas relações com as famílias e com a equipe escolar. Vencer o assistencialismo ligado às famílias e gerenciar as relações interpessoais dentro da equipe escolar, em um trabalho de convencimento, são os grandes desafios apontados.

No Eixo 4 foram abordadas as opiniões das gestoras sobre as características essenciais da qualidade na educação, bem como as ações importantes e as habilidades esperadas para obtê-las. Para as gestoras existe uma interdependência entre a qualidade na educação e a gestão.

Em grandes linhas, as gestoras indicam que a qualidade só acontece pela via da gestão, o que é uma constatação importante, visto que todas elas têm uma trajetória profissional como docentes em sala de aula, antes de assumirem a função de gestão.

Para elas, a qualidade só acontece quando a gestão contempla a intencionalidade nessa busca, trazendo para a escola a aspiração de que isso aconteça e impondo à equipe uma funcionalidade nesse sentido. Na opinião das gestoras, cabe a elas manter a situação e fomentar o processo de busca da

qualidade, promovendo, na equipe educacional, vivência de relações interpessoais estáveis, e propiciando um clima organizacional saudável. Assim, focalizam a atenção na vivência de relações interpessoais que favoreçam um contexto relacional sem muitos conflitos.

Essa associação entre características, ações e habilidades do gestor e a qualidade na educação sugere a existência de uma ancoragem psicossociológica da qualidade na educação, ou seja, os conteúdos das representações sociais estão inscritos na forma como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e hierárquicas.

Finalmente, o Eixo 5 relacionava-se às atitudes consideradas importantes para a construção da qualidade na educação. As gestoras consideram que o conceito é complexo, o que dificulta uma priorização. Esse posicionamento generalista sugere excesso de informações, o que pode indicar um processo de dispersão da informação.

As atitudes apresentam fatores referentes à família, à criança, à equipe e à escola. Quando se trata da família, é citado seu envolvimento no processo de qualidade; quando se aborda a criança, o enfoque se dá nas questões de assistência, saúde, alimentação, aprendizagem e, principalmente, cuidados; quando se refere à equipe, o comprometimento é visto como atitude importante; e, quando se trata da escola, o enfoque se dá na estrutura física, em aspectos como espaço e limpeza.

A pesquisa com as gestoras permitiu apreender o desejo que elas têm de alcançar a qualidade a partir de seus esforços. Durante as entrevistas, e mesmo antes, quando se apresentou o tema da pesquisa por meio do convite, a receptividade das gestoras revelou que elas se sentem partícipes de esforços em prol da qualidade na educação infantil. Assim, a pesquisa constata o desejo que esse grupo pesquisado tem de que a qualidade em educação se efetive no contexto em que atuam.

As falas das gestoras e seus posicionamentos no questionário revelaram que as representações surgem em torno da ideia de esforço individual e que não se percebe a profissionalização, isto é, não se percebe a gestão como uma progressão na carreira. Como consequência, a dimensão de formação técnica não é enfatizada pelos sujeitos, mesmo diante da realidade de um processo seletivo para o ingresso na função.

Assim, entende-se que conhecer as Representações Sociais das gestoras sobre a qualidade na Educação Infantil pode apresentar elementos norteadores para a atuação junto à equipe gestora, promovendo ações e intervenções por parte do poder público.

As Representações Sociais têm papel definitivo na orientação de condutas e de práticas sociais. Conforme indica Alves Mazzotti (2008), “[...] constituem elementos essenciais na análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Dessa forma, a teoria constitui, não apenas um sistema de referência privilegiado para interpretar a realidade, como também um instrumento eficaz para a construção de políticas públicas para a área da educação.

Considerando que houve uma proposta de formação para as gestoras para aplicação do INDIQUE e que, por dois anos, esse grupo teve a oportunidade de refletir sobre a qualidade na Educação Infantil, por meio desse instrumento de autoavaliação; percebeu-se que essa formação e vivência não foram suficientes para transformar as representações das gestoras sobre a qualidade na Educação Infantil.

Por meio desse estudo constatou-se uma ancoragem psicossociológica com ênfase no assistencialismo e portanto tem-se a hipótese de que o INDIQUE enquanto instrumento, não foi significativo para proporcionar para o grupo uma reflexão sobre o objeto: a qualidade na Educação Infantil.

Desta forma, sugere-se como proposta de política educacional para a transformação das representações sobre a qualidade na Educação Infantil, uma formação que tenha como referência as Representações Sociais das gestoras desveladas nesse estudo e, a elaboração, de forma conjunta com as gestoras, de um instrumento próprio de autoavaliação de qualidade da Rede Municipal, que tenha o INDIQUE como referência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 1026 p. ISBN: 8578275217.

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999. 112 p. ISBN: 8516023419.

ACOSTA, S. F.; SOUSA, C. P. de. Escola: as imagens que as Representações Sociais revelam. In: ARRUDA, A.; SOUZA, C. P. de. (Orgs.). **Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira**: um estudo construído com múltiplas possibilidades. São Paulo: Annablume, 2013. P 203-220. 258 p. ISBN 978-85-391-0614-1.

AGUIAR, B. C. L. de. **A epistemologia do educador infantil de creche**. 2002. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP. 2002.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26-, n. 96, p. 71-78, jan./fev. 1996. ISSN: 0100-1574.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008. ISSN: 1982-8993.

ANDRADE, A. C. A; ABREU, M. M. **História de Taubaté através de textos**. Série Taubateana número 17, Taubaté: Minerva, 1996. 300 p. ISBN: n/c.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 117, p. 127-147, ago./nov. 2002. ISSN: 0100-1574.

AVALIAÇÃO TÉCNICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Série Ação Parlamentar n. 294**, Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 2004.

AZEVEDO, C. E. F. *et al.* A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (ENEPQ), 4., Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 2013. p. 1-16. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf > Acesso em: 29 maio 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 516 p. ISBN-13: 9788532627278.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2010. 281 p. ISBN: 9789724415062.

BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-56, mês -. 1981. ISSN: 132.248.192.201

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: _____; _____. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-37. 356 p. ISBN-10: 8573073772.

BRASIL. Presidência da Republica. **Lei Federal 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1961.

_____. Presidência da Republica. **Lei Federal 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Presidência da Republica. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da Republica. **Lei Federal 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 1990.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1994. 89 p. ISBN: - n/c.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil: Bibliografia Anotada**. Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1995.164 p. ISBN: - n/c.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1996a. 114 p. ISBN: n/c.

_____. Presidência da Republica. **Lei Federal 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996b.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, maio 1998a. 18 p. ISBN: n/c.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Introdução**. Volume 1. Brasília: MEC, SEF, 1998b. 101 p. ISBN: n/c.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Formação Pessoal e Social**. Volume 2. Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1998c. 85 p. ISBN: n/c.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Conhecimento de Mundo**. Volume 3. Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1998d. 253 p. ISBN: n/c.

_____. Presidência da República. **Lei Federal 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, Brasília, DF: MEC, SEB, 2004. 17 p. ISBN: n/c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. 45 p. ISBN: n/c.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados e Senado Federal. **Emenda Constitucional 53/2006**, de 20 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Nacional. Brasília, DF, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação. **Memorial da Gestão da Educação Municipal**: Construindo uma Transição Republicana no Brasil, Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação-Infantil- INDIQUE**. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional 59/2009**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do

exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0.

_____. Presidência da República. **Lei Federal 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2013.

_____. Presidência da República. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SASE, 2014b. 63 p.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1995. 44 p. ISBN: 978-85-7783-019-0.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006. ISSN: 0100-1574.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade na Educação Infantil: um estudo feito em seis capitais brasileiras. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.142, p. 21-54, jan./abr. 2011. ISSN: 0100-1574.

CAMPOS, M. M. Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. ISSN: 0100-1574.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999, 247 p. ISBN: 199049930.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Unesco (Liber Livro Edictora), 2007. 201 p. ISBN: 9788598843629.

CASTRO, P. Notas para uma leitura das representações Sociais em Serge Moscovici. **Revista Análise Social**, Lisboa, Portugal, v. 37, n. 164, p.949-979, jul./set. 2002. ISSN: 0032573.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2013. ISSN: 2175-3539.

CHAMON, E. M. Q. O. **A Formação Continuada e o Processo de Socialização Profissional de Professores**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2003. p.1-29. Documento. 01 a 05/09/2003.

_____. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 2, p. 21- 33, jul./dez. 2006. e-ISSN: 1808 4281.

_____; CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 103-141. 212 p. ISBN: 9788574523323.

_____. Representações Sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, maio/ago. 2014. ISSN: 1413-8557.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Organização da escola e do trabalho pedagógico**. Volume 3. São Paulo: UNESP, 1999. p.1-13. 289 p. ISBN: 1000210776183.

DEMARTINI, Z de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. ISSN: 0100-1574.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. 293 p. ISBN: 8522412413.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social: Dos Processos Identitários às Representações Sociais**. Tradução Lúcia M. Endich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009. 200 p. ISBN: 9788532639141.

DIAS, G. L. **As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA**. 2013. 229f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo. 2013.

_____; DIAS, A. C.; CHAMON, E. M. Q. de O. As atitudes de Licenciandos sobre o “ser professor”: uma dimensão das representações sociais. **Revista Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, set./dez. 2014. ISSN: 2177-6210.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 93-111. 208 p. ISBN: 9788532613080.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Companhia ED, 2008. 408 p. ISBN: 8536317116.

FORMOSINHO, O. J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica**, Lisboa, Portugal, v. 22 n. 1, p. 81-93, jan./mar. 2004. ISSN: 1646-6020.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014. ISBN: 9788577532957. (Volume 2).

FREITAS, L. C. de. A qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, especial out. 2005. ISSN: 1678- 4626.

FREITAS, M. de F. Q. de; OLIVEIRA, L. M. P. A qualidade da educação e o professor *por um fio*: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. **Revista Aletheia**, Canoas, v.-, n. 37, p.177-196, jan./abril. 2012. ISSN: 1413-0394.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE DE APRENDIZAGEM, 1., Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. p.1-16. Documento. 06/02/2013.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. ISBN 978-85-7652-108-2.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. ISBN: 8522451427.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. In: _____; HERNANDEZ, A.; CÁRDENAS, M. (Orgs.) **Representações Sociais em Movimento**: psicologia do ativismo político. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010. p. 77-92. 140 p. ISBN: 9788574309897.

GUARESCHI, P. A. **Psicologia Social Crítica como Prática de Libertação**. 5. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.148 p. ISBN: 978-85-397-0155-1.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 246 p. ISBN: 20161196.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 152 p. ISBN: 9788587063045.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. **Características Demográficas Gerais dos Municípios 2011**. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 27 julho 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica.html>>. Acesso em: 29 maio 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Censo 2010**. Portal Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355410>>. Acesso em: 27 julho 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do professor 1997**: perfil dos docentes de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 junho 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo 2013**: Distribuição de docentes na educação básica segundo gênero. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 junho 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 maio 2016.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44. 416 p.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Petrópolis: Vozes, 2005. 392 p. ISBN: 9788532631275.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Revista Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 16, p. 20-31, maio/ago. 2004. ISSN: 1807-0310.

_____. **Os contextos do saber**: Representações, Comunidade e Cultura. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 344 p. ISBN: 9.788532636478E12.

KAGAN, S. L. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.142, p. 56-67, jan./abr. 2011. ISSN: 0100-1574.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140 p. ISBN: 8524901985.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 192 p. ISBN: 978-85-87063-16-8.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). **Psicologia Social**. 9. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 187-225. 625 p. ISBN: 972311478X.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. 144 p. ISBN: 978-85-385-0027-8.

LUÍS, J. F. *et al.* A Atitude do Educador de Infância e a Participação da Criança como Referência de Qualidade em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 521-541, abr./jun. 2015. ISSN: 1809-449X.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ ed. Universitária, 2005, p. 459-469.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 53-79. 334 p. ISBN: 8524906413.

MARCONDES, N. A. V. **A Educação Permanente no Sistema Único da Assistência Social: a percepção dos assistentes sociais**. 2013. 233f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo. 2013.

_____; BRISOLA, E. M. A. Análise por Triangulação de Métodos: um Referencial para Pesquisas Qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos: UNIVAP, v. 20, n. 35, p. 201-208, jan./jun. 2014. ISSN: 22371753.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p. ISBN: 8522457581.

MARTINS, A. M. Autonomia das escolas: a gestão em foco. In: SILVA, L. A. P.; STANISCI, S. A. (Orgs.). **Ampliação das Redes de Ensino Fundamental nos Municípios Paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação**. São Paulo: Fundap, 2015. p. 177-191. 282 p. ISBN:9788572851527.

MENDES, K; DALMORO, M. **Dilemas na construção de Escalas tipo Likert: o numero de Itens e a disposição influenciam nos resultados?** XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: setembro, 2008. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2015.

MENEZES, C. C. L. C. **Educação Infantil**: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia. 2012. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____.(Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.p. 9-29. 81p. ISBN 85.326.1145-1.

_____. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51. 244 p. ISBN 85-89697-06-1.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na Educação Infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

MORENO, L. G. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62. 197 p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. 292 p. ISBN-10: 8532628966.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. 408 p. ISBN: 9788532628961.

_____. **A psicanálise**: sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012b. 456 p. ISBN: 9788532643001.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-248. 304 p. ISBN: 9788524908866.

MOURA, C. A. de. **Zoneamento geoambiental como subsídio à análise dos indicadores ambientais nas áreas de dutos**: caracterização do clima como fator determinante da instabilidade das áreas de implantação de dutos. 2006. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP. 2006.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006. ISSN: 18084281.

NAVARRO, M. C. D. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 244 p. ISBN: 8536303344.

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Brasil Country Note. Education at a Glance: OECD Indicators. **Education at a Glance 2015**: Brasil. OECD: OECD, 2015. 10 p. ISBN: -. Disponível em: <<https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. –, n. 28, p. 5-20, jan./abr. 2005. ISSN: 1809-449X.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p. ISBN: 9788524915741.

PARECER CNE/CEB 22/1998. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 22/1998**, de 17 de dezembro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 1998.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 264 p. ISBN: 9788524916113.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. ISSN: 1676-2584.

PAULA, E. M. A.T; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço da creche. IN: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação Infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-104. 176 p. ISBN: 9788524918254

PNAD, Pesquisa Nacional por amostra em domicílio, 2006. Disponível em : <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/>. Acesso em março de 2015

PERISSÉ, G. **Palavras e origens**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 128 p. ISBN: 9788502095403.

PINHEIRO, O. de G. P. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 156-187. 278p. ISBN: 978-85-7982-068-7.

PINTO, L. G. de O. Resumo: Projeto de Lei 8.035/2010 – Plano Nacional de Educação – 2011/2020. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA UDEMO, 18., Campos do Jordão, SP. **Anais...** Campos do Jordão, SP: Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 1-8. (12 a 16/10/2011). Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/2011/PNE-Resumo-das-Metas-e-Estrategias.html>>. Acesso em: 21 setembro 2015.

POPP, B. **Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?** 2015. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/99. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/1999**, de 07 de abril de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/99. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/1999**, de 19 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, Brasília, DF, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/09. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 2009.

RIBEIRO, D. I. **Representações Sociais de profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo em uma cidade serrana**. 2013. 178F. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo. 2013.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p. ISBN: 8524913711.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 106 p. ISBN: 9788585881375.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. Bananal, SP: Emplasa, 2012. Disponível em <http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro_vale.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

SARMENTO, M. J. Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004, p.9-30. 256 p. EAN (ISBN): 9789724136042.

SEAD Fundação. (2010). **Índice Paulista Responsabilidade Social**. Acesso em março de 2015, disponível em Assembléia Legislativa: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 187-192, jan./jun. 2000. ISSN 1413-8123.

SILVA, A. H. *et al.* Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. Análise de Conteúdo: Exemplo de

Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro Ensino Pesquisa e Contabilidade ENEPQ. Brasília, DF. Novembro, 2013 Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ76.pdf Acesso em fevereiro 2015.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A Pesquisa como Prática Discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 42-70. 278p. ISBN: 978-85-7982-068-7.

SOARES, L. de M. R. **Habitus, Representações Sociais e a construção do ser professora da Educação Infantil da Cidade de campina Grande-PB**. 2011. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.

SOUZA, C. P; ACOSTA, S. F. Escola: **As imagens que as Representações Sociais revelam**. In: SOUZA, C.P; ARRUDA, A. (Org.) **Imaginário e Representação Social de universitários sobre a escola brasileira. Um estudo construído com múltiplas possibilidades**. São Paulo: Annablume. Fundação Carlos Chagas, 2013. ISBN:978-85-391-0614-1.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. e-ISSN: 1984-932X.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328 p. ISBN: 8532626688.

TAUBATÉ. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar 180**, de 21 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências, Taubaté, SP, 2007.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Decreto Municipal 13.154**, de 18 de outubro de 2013. Dispõe sobre a alteração de denominação das Unidades Municipais de Educação Infantil, Taubaté, SP, 2013.

_____. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Taubaté: Secretaria Municipal de Educação, 2015. 318 p. ISBN:-

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. ISBN: 9788522402731.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional Unesco, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>. Acesso em 3 abril de 2015.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Coordenação UNICEF. **Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de**

aprender. Brasília: UNICEF, 2008. 102 p. ISBN: 978-85-87685-11-7. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 149-186. 324 p. ISBN: 8532612970.

_____. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 3-25. 328p. ISBN 8574980013.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, set./dez. 2005. ISSN: 0100-1574.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p. ISBN: 8573074620.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches** - uma experiência com a escala *ITERS-R*. 2011. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo. 2011.

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- (entrevista)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) em uma pesquisa. Após receber as informações que seguem e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora Responsável: Pétala Gonçalves Lacerda

Telefone para contato: (12) 997526401

Orientadora Responsável: Profa. Dra.Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, cujo objetivo é conhecer as representações sociais de gestores da Educação Infantil sobre a qualidade da educação. Os dados serão coletados por meio de entrevista, na qual você terá que responder questões abertas. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e, após cinco anos, serão apagadas da mídia digital.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o seu consentimento a qualquer tempo.

Assinatura da pesquisadora _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, como sujeito. Informo que fui devidamente informada e que recebi esclarecimentos da pesquisadora Pétala Gonçalves Lacerda sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. E, ainda, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Apêndice II- Termo de Autorização da Instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, 15 outubro de 2015.

De acordo com as informações do ofício _____, sobre a natureza da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Pétala Gonçalves Lacerda, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de Aplicação de Questionário e entrevistas com 68 Gestores da educação Infantil da Rede Pública de Ensino, que atuam neste local, desde que, mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Ilmo (a). Sr (a)

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO

INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO

COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

INDICAR A CIDADE E O ESTADO

Apêndice III- Ofício

OFÍCIO SEED Nº 474/2015

Taubaté, 20 de outubro de 2015.

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos permissão para a realização de pesquisa pela aluna Pétala Gonçalves Lacerda, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”. O estudo será realizado com 68 gestores das Redes Públicas de Educação , na cidade Taubaté, sob a orientação da Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Para tal, será realizada a aplicação de entrevista e questionário, por meio de instrumentos elaborados para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO _).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Pétala Gonçalves Lacerda, telefone (12) 997526401, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Edna Maria Querido Oliveira Chamon

Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Apêndice IV- Roteiro de Entrevista

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

A) INÍCIO DA ENTREVISTA

1- CONTE-ME UM POUCO SOBRE A SUA OPÇÃO PROFISSIONAL PELA ÁREA DA EDUCAÇÃO

2- FALE-ME UM POUCO SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ATÉ A ATUAÇÃO COMO GESTOR

3- POR QUE VOCÊ ESCOLHEU SER GESTOR? O QUE TE MOTIVOU?

B) ASPECTOS A SEREM ABORDADOS SOBRE A GESTÃO

4- COMO GESTOR, FALE-ME DAS FACILIDADES E DIFICULDADES NA SUA ATUAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL

5- A SUA ATUAÇÃO É NA EDUCAÇÃO INFANTIL. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU TRABALHAR NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO?

6- QUAIS DESAFIOS O GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENFRENTA HOJE?

7- COMO GESTOR, COMO VOCÊ PERCEBE (VÊ) A EDUCAÇÃO INFANTIL ATUALMENTE?

8- SOBRE O PERFIL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, QUAIS OS ASPECTOS QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTES?

9) QUAL A SUA MAIOR REALIZAÇÃO COMO GESTOR?

C) ASPECTOS RELATIVOS À QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

10- QUANDO VOCÊ OUVI O TERMO QUALIDADE, SOBRE O QUE VOCÊ PENSA IMEDIATAMENTE? FALE-ME UM POUCO MAIS SOBRE ISSO.

11- NA SUA OPINIÃO, O QUE FAZ COM QUE ALGUMA COISA SEJA CONSIDERADA DE QUALIDADE?

12- NA SUA OPINIÃO, O QUE FAZ COM QUE A EDUCAÇÃO SEJA CONSIDERADA DE QUALIDADE?

13- VOCÊ SE CONSIDERA UM GESTOR QUE PREZA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL? CONTE-ME: NA SUA ATUAÇÃO QUAIS OS ESFORÇOS QUE VOCÊ ACREDITA REALIZAR PARA CONTRUIR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

14-PARA VOCÊ, QUAIS DEVEM SER AS CARACTERÍSTICAS DO GESTOR QUE BUSCA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?

15-, QUAIS AÇÕES VOCÊ ACREDITA REALIZAR NA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL QUE FAZEM A DIFERENÇA NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

16- EM QUAIS SITUAÇÕES COTIDIANAS VOCÊ PERCEBE QUE A SUA EQUIPE BUSCA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?

FORMULÁRIO

DATA

IDADE:

SEXO:

ESTADO CIVIL

TEMPO DE PROFISSÃO COMO PROFESSOR

TEMPO DE PROFISSÃO COMO GESTOR

ESCOLA EM QUE TRABALHA

OBSERVAÇÃO

Anexo I- Ficha Acompanhamento do Aluno

NOME _____

ESCOLA: _____

Berçaristas: _____

Aluno (a): _____ Data de nasc. ____/____/____

EDUCAÇÃO INFANTIL - FICHA DE ACOMPANHAMENTO – BERÇÁRIO I

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Vocaliza sons contínuos: ma-ma, pa-pa, ta-ta, sem conhecer seu significado.				
Apresenta tom distinto de choro para expressar suas necessidades.				
Repete um som que ouviu.				
Emite de duas a cinco palavras e conhece seu significado.				
Apresenta avanço na linguagem verbal e ampliação do vocabulário.				
Expressa suas emoções com gestos demonstrando empatia pelos demais.				
Demonstra interesse ao ouvir canções e histórias infantis.				
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:	1º B	2º B	3º B	4ºB
Presta atenção a um objeto ou atividade por até 5 minutos.				
Reconhece pessoas de seu convívio. (familiares, educadores)				
Estranha rostos diferentes.				
Procura coisas escondidas.				
Brinca com objetos que produzam música ou sons variados.				
Apalpa e leva à boca tudo que estiver ao seu alcance.				
Explora o ambiente ao seu redor.				
Acompanha som ou imagem em movimento.				
Fixa sua imagem no espelho.				
Tem controle dos esfíncteres.				
DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO:	1º B	2º B	3º B	4ºB
Apresenta sono tranquilo.				

Quanto à alimentação	-----	-----	-----	-----
• Sabe pedir.				
• Segura e bebe num copo sem ajuda.				
• Come alimentos sólidos em pedacinhos pequenos.				
• Aceita todos os alimentos oferecidos.				
Corresponde a ordens de convívio. (não, não pode, não mexa, vem)				
Manifesta atitudes de ciúme, agressividade e rivalidade.				
Interage em momentos de brincadeiras propostos pelo adulto.				
Mexe a cabeça em sinal de negação.				
Imita os adultos.				
Chora com facilidade.				
Sente-se segura no ambiente.				
Gosta de brincar sozinha.				
MOTRICIDADE FINA:	1º B	2º B	3º B	4ºB
Pega um objeto de seu interesse.				
Passa objetos de uma mão à outra.				
Mantém um objeto em uma das mãos enquanto pega outro usando a outra mão.				
Usa o polegar e o indicador para pegar um pequeno objeto.				
MOTRICIDADE FINA:	1º B	2º B	3º B	4ºB
Folheia revistas e livros, embora passe várias folhas de uma só vez.				
Consegue brincar com jogos de encaixe. (peças grandes)				
MOTRICIDADE AMPLA:	1º B	2º B	3º B	4ºB
Mantém-se sentada sozinha por certo tempo.				
Engatinha.				
Fica em pé sustentada por um adulto.				
Fica em pé sozinha e anda segura por duas mãos.				
Senta-se sozinha.				
Fica em pé e anda sem apoio.				

LEGENDA:

S – SIM

N – NÃO

EA – EM AQUISIÇÃO

CONTROLE DE FREQUÊNCIA POR BIMESTRE	1º B	2º B	3º B	4ºB
Registro do número de faltas do aluno				

ASSINATURA BIMESTRAL				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Professor (a)				
Pai/responsável				
Data				

OBSERVAÇÕES GERAIS:
1º BIMESTRE
2º BIMESTRE
3º BIMESTRE
4º BIMESTRE

U.E.: _____

Professor(a): _____

Aluno (a): _____

Data de nasc. ___/___/___

EDUCAÇÃO INFANTIL - FICHA DE ACOMPANHAMENTO - BERÇÁRIO II

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Apresenta aumento do vocabulário.				
É capaz de associar objetos ao seu nome.				
Tem compreensão do que ouve.				
Sabe nomear partes do corpo, objetos, alimentos, vestuário, animais, brinquedos e ações.				
Verbaliza o que quer e o que não quer.				
Solicita atenção da pessoa para mostrar alguma ação ou objeto.				
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Compreende ordens simples.				
Constrói torres de 3 a 4 andares.				
Faz figuras abertas, garatujas desordenadas.				
Usa meios para atrair atenção sobre si.				
Reconhece-se em fotografias ou espelho, apontando-se.				
Demonstra interesse em participar das atividades.				
Empenha-se em tentativas de ensaio e erro, tentando descobrir novas relações de causa e efeito.				
Brinca de pôr e tirar, unir e separar, montar e desmontar, empilhar e derrubar.				
Aponta partes do próprio corpo.				
DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Apresenta sono tranquilo.				

Tem boa aceitação quanto aos alimentos oferecidos.				
Aceita provar novos alimentos.				
Respeita a individualidade de outra criança.				
Estabelece uma boa relação com os colegas.				
Apresenta autonomia para fazer escolhas.				
Respeita regras simples.				
Apresenta autoconfiança e autonomia.				
É cordial com os colegas. (obrigado, licença, desculpa)				
É questionador. (curioso)				
Apresenta-se de forma tranquila.				
Chora e grita quando lhe tiram objetos.				
Usa meio para atrair a atenção sobre si.				
MOTRICIDADE	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Caminha carregando objetos.				
Corre.				
Brinca com bola arremessando, recebendo e chutando.				
Puxa e empurra objetos.				
Sobe e desce degraus sem ajuda.				
Reage ritmicamente à música com movimento do corpo.				
MOTRICIDADE	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Tem boa preensão de objetos: brinquedos, talheres, lápis, etc.				
Vira páginas de um livro ou revista, mesmo passando várias folhas de uma só vez.				
Rasga papel.				
Come sozinha.				
Segura e bebe num copo sozinha.				

LEGENDA:

S – SIM

N – NÃO

EA – EM AQUISIÇÃO

CONTROLE DE FREQUÊNCIA POR BIMESTRE	1º B	2º B	3º B	4º B
Registro do número de faltas do aluno				

ASSINATURA BIMESTRAL				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Professor (a)				
Pai ou responsável				
Data				

OBSERVAÇÕES GERAIS
1º BIMESTRE
2º BIMESTRE
3º BIMESTRE
4º BIMESTRE

U.E.: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____

Data de nasc. ____/____/____

EDUCAÇÃO INFANTIL - FICHA DE ACOMPANHAMENTO - MATERNAL I

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Faz uso da linguagem oral para comunicar fatos, necessidades e sentimentos.				
Apresenta postura de falante e ouvinte em diferentes situações na sala de aula.				
Interessa-se pela leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc.				
Reconhece o próprio nome nas situações em que isso se faz necessário.				
Conhece e nomeia as letras que compõem o próprio nome.				
Escreve seu nome, mesmo que de forma não convencional.				
MATEMÁTICA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Utiliza a contagem oral em brincadeiras e músicas junto com o professor.				
Reconhece e valoriza os números como ferramentas necessárias no seu cotidiano.				
Apresenta conhecimento dos conceitos:	-----	-----	-----	-----
• Pequeno/grande				
• Dentro/fora				
• Em cima/embaixo				
• Alto/baixo				
• Curto/comprido				
Conhece e nomeia as formas geométricas.				

MOVIMENTO	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Conhece partes do próprio corpo, seus nomes e sua funcionalidade.				
Explora as possibilidades de gestos e ritmos para expressar-se nas brincadeiras.				
Explora o espaço com habilidade progressiva andando, correndo, pulando, rolando, etc.				
Apresenta controle nos movimentos de:	-----	-----	-----	-----
<ul style="list-style-type: none"> • Preensão 				
<ul style="list-style-type: none"> • Encaixe 				
<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento 				
<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio 				
MÚSICA E ARTES VISUAIS	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Valoriza suas próprias produções, as de outras crianças e a produção de arte em geral.				
Produz trabalhos de arte utilizando diferentes técnicas: desenho, pintura, modelagem, colagem, construção.				
Participa de brincadeiras com canções, desenvolvendo a memória musical e retém informações sobre as obras e seus compositores trabalhados em sala.				
Apresenta sinais de elaboração da figura humana em seus desenhos.				
Reconhece e nomeia as cores primárias.				
NATUREZA E SOCIEDADE	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Participa de projetos culturais promovidos pela escola.				
Apresenta cuidados relacionados à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.				
Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.				
Percebe os cuidados necessários à preservação da vida e do meio ambiente.				
IDENTIDADE E AUTONOMIA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Tem boa convivência com os colegas, apresentando atitudes de cooperação e solidariedade.				
Participa das atividades diárias da escola, apresentando progressiva autonomia.				

Respeita as regras do convívio social.				
--	--	--	--	--

LEGENDA

RB – REALIZOU BEM

RA – REALIZOU COM AJUDA

EA – EM AQUISIÇÃO

CONTROLE DE FREQUÊNCIA POR BIMESTRE	1º B	2º B	3º B	4º B
Registro do número de faltas do aluno				

ASSINATURA BIMESTRAL				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Professor (a)				
Pai ou responsável				
Data				

OBSERVAÇÕES GERAIS
ANOTAÇÕES POR BIMESTRE

U.E: _____

Professor(a): _____

Aluno (a): _____

Data de nasc. ____/____/____

EDUCAÇÃO INFANTIL - FICHA DE ACOMPANHAMENTO - MATERNAL II

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Participa de atividades em que tenha que se expressar oralmente.				
Participa da roda da conversa.				
Espera sua vez para falar.				
Transmite recados.				
Pronuncia corretamente as palavras.				
Narra fatos com sequência.				
Reproduz oralmente trechos de histórias trabalhadas.				
Escreve o próprio nome com apoio.				
Escreve o próprio nome sem apoio.				
Reconhece a escrita dos nomes de alguns colegas em diferentes situações.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto nas diversas situações do cotidiano.				
Interessa-se por escrever segundo sua hipótese de escrita.				
Participa das leituras feitas pela professora.				
Faz uso de algumas estratégias para realizar a leitura de palavras, como: letra inicial, letra final, entre outras.				
Faz leitura de memória. (Textos já trabalhados pelo professor)				
MATEMÁTICA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Usa contagem oral em diferentes situações, na sequência correta.				

Percebe e nomeia cores diversas.				
Percebe a diferença entre número e letras.				
Faz contagem usando materiais concretos até o número...				
Nomeia corretamente os números:	-----	-----	-----	-----
<ul style="list-style-type: none"> • 1º/2º Bim. de 0 a 10. 				
<ul style="list-style-type: none"> • 3º/4º Bim. de 10 a ... 				
Faz escrita correta dos números:	-----	-----	-----	-----
<ul style="list-style-type: none"> • 1º/2º Bim. de 0 a 10. 				
<ul style="list-style-type: none"> • 3º/4º Bim. de 10 a ... 				
Utiliza noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.				
Utiliza procedimentos para comparar grandezas e medidas em diferentes situações.				
Reconhece e nomeia formas geométricas.				
MOVIMENTO	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Apresenta definição de lateralidade. (dominância ou preferência lateral)				
Tem percepção da posição dos objetos em relação ao próprio corpo. (orientação espacial)				
Utiliza os movimentos de prensão, encaixe, lançamento, etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos.				
Demonstra habilidades de coordenação motora fina.				
Demonstra habilidades de coordenação motora ampla.				
Realiza deslocamentos, conforme dinâmicas estabelecidas (equilíbrio, força, velocidade, resistência e flexibilidade).				
MÚSICA E ARTES VISUAIS	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Mostra interesse e respeito, ao participar de atividades culturais.				
Apresenta repertório de canções para desenvolvimento de memória musical.				
Identifica e aprecia obras de artistas plásticos diversos e faz releitura dessas produções.				
Aprecia as próprias produções e a dos colegas.				

Faz uso de diferentes tipos de materiais: pincel, tesoura, lápis, giz de cera, etc.				
Capta ritmos e sabe reproduzi-los.				
Segue ritmos com o corpo.				
NATUREZA E SOCIEDADE	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Conhece diferentes instituições e percebe que faz parte delas (família, escola, igreja, etc.).				
Percebe que as pessoas da comunidade realizam diferentes trabalhos (profissões).				
Identifica e valoriza as manifestações culturais em sua comunidade (costumes, festas e outros elementos).				
Participa de projetos culturais promovidos pela escola.				
Reconhece mudanças ocorridas no espaço em que vive (casa, rua, escola, bairro).				
Colabora com a organização do ambiente da sala.				
Demonstra conhecimento das relações entre diferentes espécies de seres vivos e suas características.				
Conhece e nomeia as partes do corpo.				
É cuidadoso com a higiene e saúde de seu corpo.				
IDENTIDADE E AUTONOMIA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Desenvolve uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente.				
Tem um bom relacionamento dentro de seu grupo social.				
Respeita regras de convívio em atividades diversas.				
Sabe articular seus interesses e pontos de vista com os demais.				
Demonstra atitudes de ajuda e colaboração.				
Mostra-se curioso ao observar e explorar o ambiente.				
Expressa sentimentos, desejos e necessidades.				

CONTROLE DE FREQUÊNCIA POR BIMESTRE	1º B	2º B	3º B	4º B
Registro do número de faltas do aluno				

ASSINATURA BIMESTRAL				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Professor (a)				
Pai ou responsável				
Data				
OBSERVAÇÕES GERAIS				
1º BIMESTRE				
2º BIMESTRE				
3º BIMESTRE				
4º BIMESTRE				

LEGENDA**RB** – REALIZOU BEM**RA** – REALIZOU COM AJUDA**EA** – EM AQUISIÇÃO

U.E: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____

Data de nasc. ____/____/____

EDUCAÇÃO INFANTIL - FICHA DE ACOMPANHAMENTO - JARDIM

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Participa de atividades em que tenha que se expressar oralmente.				
Participa da roda da conversa.				
Espera sua vez para falar.				
Transmite recados.				
Pronuncia corretamente as palavras.				
Narra fatos com sequência.				
Reproduz oralmente trechos de histórias trabalhadas.				
Escreve o próprio nome completo.				
Reconhece a escrita dos nomes dos colegas em diferentes situações.				
Letras do alfabeto:	-----	-----	-----	-----
• Reconhece				
• Nomeia				
• Grafia				
Hipótese de escrita:	-----	-----	-----	-----
• Pré-silábica				
• Silábica				
• Silábica com valor sonoro				
• Silábica alfabética				
• Alfabética				
Participa de situações de leitura propostas pela professora.				

Faz uso de estratégias para realizar leitura de palavras, como: letra inicial, letra final, entre outras.				
MATEMÁTICA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Reconhece e nomeia cores diversas.				
Usa contagem oral em diferentes situações, na sequência correta.				
Percebe a diferença entre número e letras.				
Faz contagem usando materiais concretos.				
Identifica numa sequência o número que vem antes, o que fica entre e o que vem após um número indicado.				
Nomeia corretamente os números:	-----	-----	-----	-----
<ul style="list-style-type: none"> • 1º/2º Bim. de 0 a 30 				
<ul style="list-style-type: none"> • 3º/4º Bim. até 50 				
Faz escrita correta dos números:	-----	-----	-----	-----
<ul style="list-style-type: none"> • 1º/2º Bim. de 0 a 30 				
<ul style="list-style-type: none"> • 3º/4º Bim. até 50 				
Utiliza noções de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.				
Utiliza procedimentos para comparar grandezas e medidas em diferentes situações.				
MATEMÁTICA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Reconhece e nomeia formas geométricas.				
MOVIMENTO	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Apresenta definição de lateralidade. (dominância ou preferência lateral)				
Tem percepção da posição dos objetos em relação ao próprio corpo. (orientação espacial)				
Demonstra equilíbrio.				
Demonstra domínio e conhecimento dos movimentos e limites do próprio corpo.				
Demonstra habilidades de coordenação motora fina.				
Demonstra habilidades de coordenação motora ampla.				
Realiza deslocamentos, conforme dinâmicas estabelecidas (força, velocidade, resistência e flexibilidade).				

MÚSICA E ARTES VISUAIS	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Mostra interesse e respeito participando de atividades culturais.				
Apresenta repertório de canções para desenvolvimento de memória musical.				
Identifica e aprecia obras de artistas plásticos diversos e faz releitura dessas produções.				
Percebe ritmos e sabe reproduzi-los.				
Segue ritmos com o corpo				
NATUREZA E SOCIEDADE	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Conhece diferentes instituições e percebe que faz parte delas (família, escola, igreja...).				
Percebe que as pessoas da comunidade realizam diferentes atividades (religiosas, culturais, de trabalho, entre outras).				
Identifica e valoriza as manifestações culturais em sua comunidade (costumes, festas e outros elementos).				
Participa de projetos culturais promovidos pela escola.				
Reconhece mudanças ocorridas no espaço em que vive (casa, rua, escola, bairro).				
Identifica mudanças ocorridas por ação da natureza.				
Identifica mudanças ocorridas por ação humana.				
Colabora com a organização do ambiente da sala.				
Tem conhecimento das relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e necessidades vitais.				
Conhece e nomeia as partes do corpo.				
É cuidadoso com a higiene e saúde de seu corpo.				
IDENTIDADE E AUTONOMIA	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Desenvolve uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente.				
Tem um bom relacionamento dentro de seu grupo social.				
Sabe articular seus interesses e pontos de vista com os demais.				
Demonstra atitudes de ajuda e colaboração.				
Mostra-se curioso ao observar e explorar o ambiente.				

Expressa sentimentos, desejos e necessidades.				
CONTROLE DE FREQUÊNCIA POR BIMESTRE	1º B	2ºB	3ºB	4ºB
Registro do número de faltas do aluno				

ASSINATURA BIMESTRAL				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Professor (a)				
Pai ou responsável				
Data				

OBSERVAÇÕES GERAIS
POR BIMESTRE

LEGENDA**RB** – REALIZOU BEM **RA** – REALIZOU COM AJUDA**EA** – EM AQUISIÇÃO

Anexo II- Oficinas Currículo Integral

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERÍODO DA MANHÃ

- Entrada dos alunos: 7h
- Desjejum: 7h30
- Acolhida, Atividade de Vida Prática (AVP): das 7h50min às 8h10min.
- Atividades (conforme os eixos): 8h10 às 11h
- Almoço dos alunos: das 11h às 11h30min

IMPORTANTE:

Priorizar as atividades em espaço externo (pátio e área verde), tanto no período da manhã, quanto no período da tarde.

Parque: inserir, obrigatoriamente, na rotina diária (com rodízio monitorado pela diretora).

a) DISTRIBUIÇÃO DOS EIXOS NO PERÍODO DA MANHÃ:

Aulas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª aula:	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita	Natureza e Sociedade	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Oral e Escrita
2ª aula	Matemática	Música	Artes	Matemática	Matemática
3ª aula	Identidade e Autonomia	Identidade e Autonomia	Identidade e Autonomia	Identidade e Autonomia	Identidade e Autonomia
4ª aula:	Natureza e Sociedade	Matemática	Movimento	Movimento	Artes

PERÍODO DA TARDE

- Repouso: das 11h30min às 12h30min (aos cuidados da ADI -
- Acordar: das 12h30min às 12h50min (aos cuidados da ADI
- Lanche: das 12h50min às 13h00min

- Higiene: das 13h00min às 13h15min
- Rotina/acolhida: das 13h15min às 13h30min
- Atividade: das 13h30min às 14h10min 1ª
- Atividade: das 14h10min às 15h00min 2ª
- Jantar e higiene: das 15h00min às 16h00min
- Avaliação do dia: das 16h00min às 16h30min
- Saída: até 18h (aos cuidados da ADI)

• **SEMANA A**

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 11h30 às 12h30h	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
Das 12h30 às 12h50h	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar
Das 12h50 às 13h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Das 13h às 13h15	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)
Das 13h15 às 13h30	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida
Das 13h30 às 14h10	TEATRO Artes e LOE, Identidade e Autonomia	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	CRIANÇA SEGURA Natureza e Sociedade.	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	PROJETO DE LEITURA LOE
Das 14h10 às 15h	BRINCADEIRAS CULTURAIS Movimento Identidade e autonomia	CIRANDA DE RODA Música e LOE	ATIVIDADES COM SUCATA Artes Visuais	EXPLORAÇÃO DA NATUREZA Natureza e Sociedade	JOGOS DE MATEMÁTICA Matemática
Das 15h às 15h50	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene

Das 15h50 às 16h30	Avaliação do dia				
--------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

• **SEMANA B**

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 11h30 às 12h30	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
Das 12h30 às 12h50	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar
Das 12h50 às 13h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Das 13h às 13h15	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)
Das 13h15 às 13h30	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida
Das 13h30 às 14h10	TEATRO Artes e LOE, Identidade e Autonomia	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	CRIANÇA SEGURA Natureza e Sociedade	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	PROJETO DE LEITURA LOE
Das 14h10 às 15h	JOGOS DE MESA Matemática e LOE	BRINCADEIRAS CULTURAIS LOE, Autonomia, Movimento, Natureza e Sociedade	CIRCUITO Movimento	GINCANA Identidade e Autonomia, Movimento	TRABALHOS MANUAIS Artes
Das 15h às 15h50	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene
Das 15h50 às 16h30	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia

SEMANA C

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 11:30 às 12h30	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
Das 12h30 às 12h50	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar
Das 12h50 às 13h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Das 13h às 13h15	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)
Das 13h15 às 13h30	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida
Das 13h30às 14h10	TEATRO Artes e LOE, Identidade e Autonomia	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	CRIANÇA SEGURA Natureza e Sociedade.	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	PROJETO DE LEITURA LOE
Das 14h10 às 15h	BRINCADEIRAS CULTURAIS Movimento Identidade e autonomia	BANDINHA Arte e movimento	RECORTE E COLAGEM Artes	MODELAGEM Artes	EXPLORAÇÃO DA NATUREZA HORTA. Natureza e Sociedade
Das 15h às 15h50	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene
Das 15h50 às 16h30	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia

SEMANA D

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 11h30 às 12h30	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
Das 12h30 às 12h50	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar	Acordar
Das 12h50 às 13h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Das 13h às 13h15	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)	Higiene (AVP)
Das 13h15 às 13h30	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida	Música de acolhida
Das 13h30 às 14h10	APRESENTAÇÃO TEATRO LOE, Identidade e Autonomia, Artes e Movimento	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	CRIANÇA SEGURA Natureza e Sociedade	HORA DE ESTUDO Matemática e LOE	PROJETO DE LEITURA
Das 14h10 às 15h	JOGOS DE MATEMÁTICA	TECNICAS DE PINTURA Artes	ATIVIDADES AO AR LIVRE Movimento	JOGOS COM MATERIAIS DIVERSOS BOLA, ARGOLA...	DANÇA Movimento Identidade e autonomia
Das 15h às 15h50	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene	Jantar e higiene
Das 15h50 às 16h30	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia

Anexo III – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador Responsável: petala gonçalves lacerda

Area Temática:

Versão: 1

CAAE: 50403315.8.0000.5501

Submetido em: 23/10/2015

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_606231

Anexo IV- Solicitação de Autorização da Pesquisa

**UNITAU**

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 055/2015

Taubaté, 15 de outubro de 2015.

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste solicitar a V.S. permissão de realização de pesquisa pela aluna **Pétala Gonçalves Lacerda**, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

A pesquisa intitulada: **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, será desenvolvida sob orientação da Profa. Dr^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon. O estudo será realizado com gestores das escolas da Rede Municipal de Taubaté, que atuam na educação Infantil, sendo que o período de coleta de dados junto aos professores será nos meses de Novembro e Dezembro de 2015.

Para tal, a pesquisa contará com duas fases, sendo que na primeira fase serão realizadas entrevistas com questões elaboradas para este fim, em momentos e locais previamente combinados e na segunda fase será aplicado um questionário, também previamente combinados e agendados. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Desde já agradecemos e colocamo-nos a disposição para maiores informações e esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone 36254100 (UNITAU) ou 997526401 (pesquisadora).

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Angela Boccara de Paula
Coordenadora Adjunta do Mestrado em Desenvolvimento Humano:
Formação, Políticas e Práticas Sociais

Ilmo (a). Sr (a) Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Diretora da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté -SP

Anexo V– Autorização da Instituição para a Pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ
Secretaria de Educação

OFÍCIO SEED Nº 474/2015

DATA: 20/10/2015

Senhora Coordenadora Adjunta,

Em resposta ao ofício nº PPGHEDH 055/2015 , de 15/10/15, informamos que a senhora **PÉTALA GONÇALVES LACERDA** está autorizada a solicitar informações necessárias à elaboração do Projeto de Pesquisa para a Dissertação de Mestrado **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL** , junto aos gestores das Unidades da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Taubaté.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Secretária

Ilma. Senhora
PROFª DRª MARIA ANGELA BOCCARA DE PAULA
Coordenadora Adjunta do Mestrado Desenvolvimento Humano
Taubaté - SP