

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Andressa Wiedenhof Marafiga

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E
AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA
MARIA - RS**

**Santa Maria, RS
2016**

Andressa Wiedenhof Marafiga

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA - RS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, Rs), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taciana Camera Segat

**Santa Maria, RS
2016**

Andressa Wiedenhof Marafiga

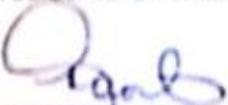
**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA - RS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, Rs), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

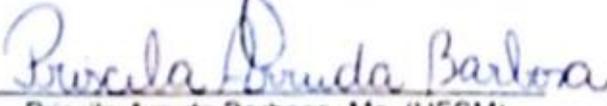
Aprovado em 18 de fevereiro de 2016:



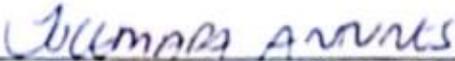
Taciana Carneira Segat, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora).



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM).



Priscila Arruda Barbosa, Ms. (UFSM).



Jucemara Antunes, Ms. (UFSM).

Santa Maria, Rs
2016

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre no tempo certo me mostrar o caminho a ser seguido.

Aos meus queridos pais, André e Neuza, pelo amor sincero e verdadeiro, por me darem forças de sempre continuar e nunca desistir.

Aos meus amados irmãos, Matheus e Manoela, pelos momentos de alegria compartilhados, pelo carinho inigualável.

Ao meu amor, Nicolas, que ficou ao meu lado em todos os momentos, não me deixando desistir e demonstrando todo seu amor.

Ao meu avô Benjamin, “e a tua ausência fazendo silêncio em todo lugar...”.

À minha vó Arsilda e minha dinda Nilvi, pelas palavras de incentivo.

À minha irmã mais velha Eveline, com seu esposo Dante e meu maravilhoso afilhado Renato Augusto, por sempre acreditarem em meu potencial.

À Prof.^a Taciana, minha orientadora querida. Agradeço pelas orientações e incentivos. Parabéns por ser essa pessoa humana que és. Tenho uma imensa satisfação em ter sido sua orientanda desde o estágio, aprendi e aprendo muito.

À professora Marilene, obrigada por ter aceitado enriquecer esta singela pesquisa com suas contribuições.

À professora Priscila, pelo profissionalismo que sempre demonstrou, sinto um carinho e respeito enorme por você.

À professora Jucemara por ter aceitado meu convite. Aprendi muito com suas falas nas reuniões da EAD, bem como tive o privilégio de ter trabalhado junto contigo, admiro muito a pessoa que és, profissional, humana e batalhadora.

À minha querida colega Jucilene, sempre me dando apoio, uma amizade verdadeira, e que perdure por muito mais anos.

Às amadas amigas Gabriela, Milene e Natália que com suas alegrias transformam qualquer dia ruim em maravilhoso.

Ao meu grupo amado GEPEMat e todas as pessoas que fazem parte dele. Sempre demonstrando muito carinho e fazendo com que eu me sinta uma pessoa amada e querida.

As duas EMEIS que aceitaram abdicar um pouco de seus tempos e assim responderem aos questionários, muito obrigada.

Agradeço a todos que se fizeram presente nessa minha trajetória, ajudaram-me na realização desta pesquisa: o meu sincero agradecimento!

RESUMO

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA - RS

AUTORA: Andressa Wiedenhof Marafiga

ORIENTADORA: Taciana Camera Segat

Pensar na Educação Infantil é compreender que estamos diante de crianças pequenas com opiniões, desejos, expectativas e direitos. Essas crianças tem o direito a uma instituição escolar infantil de qualidade, que zele pelo seu bem estar, potencializando seu desenvolvimento ao máximo. A partir desse entendimento, é que surge a problemática para a monografia do Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM), sendo: De que maneira as políticas que tratam de qualidade na Educação Infantil vem sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância? A metodologia da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca observar o elemento a ser pesquisado, analisar e coletar dados para tentar entendê-los. Deste modo, a primeira fase consistiu em delimitar a unidade que constituiu o caso a ser pesquisado. A segunda fase foi à coleta de dados, para esta etapa realizamos a entrega de questionários para duas EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), esses eram dirigidos um aos professores e outro a equipe diretiva. A terceira etapa é a interpretação dos dados obtidos e por último tem-se a escrita da monografia. Ao longo deste trabalho será discorrido sobre as relações das políticas públicas e o entendimento de como os profissionais da escola compreendem e vivem a implementação destas políticas. Reflito sobre alguns questionamentos referentes aos critérios minimamente básicos para se ter qualidade nas instituições de primeira infância, como também alguns direitos fundamentais das crianças no âmbito escolar, como por exemplo, o direito a brincadeira. Por fim, diante deste estudo, trago algumas considerações relacionadas à falta de investimento dos governos e algumas mudanças que precisam ser realizadas nas EMEIS a partir de sugestões apontados pelos pesquisados. Uma destas mudanças é a estrutura física, das EMEIS.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Gestão escolar. Qualidade. Direitos das crianças.

ABSTRACT

QUALITY IN EDUCATION: ABOUT THE PUBLIC POLICIES AND THE MUNICIPAL SCHOOLS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF SANTA MARIA - RS

AUTHOR: Andressa Wiedenhof Marafiga

ADVISOR: Taciana Camera Segat

Thinking about Early Childhood Education is to comprehend that we are before small children with opinions, desires, expectations and rights. These children have the right to early childhood school institution of quality, which ensures his well-being, strengthening its development to the maximum. From this understanding is that emerges the problematic for the monograph of the Specialization Course in School Management (UFMS), that is: In which way the policies that treat of quality in Early Childhood Education are being comprehended and implemented in two schools for the early childhood? The methodology of research characterizes itself as qualitative, because it seeks to comprehend the element to be researched, analyze and collect data for trying to understand them. In this way, the first phase consisted of delimiting the unit that constituted the case to be researched. The second phase was the data collection, for this stage we performed the delivery of questionnaires for two EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil – Municipal School of Early Childhood Education), these were directed one to the teachers and the other to the directive team. The third step is the interpretation of data obtained and finally we have the writing of the monograph. Throughout this work, it will be discoursed about the relation of the public policies and the understanding of how the school professionals comprehend and live the implementation of these policies. I reflect about some questions referring to the criteria minimally basic for having quality in the institutions of early childhood, as well as some fundamental rights of children in school scope, as for example, the right of playing. Finally, facing this study, I bring some considerations related to the lack of investment of the governments and some changes that need to be performed. In the EMEIS from suggestions pointed by those surveyed. One of these changes is the physical structure of the EMEIS.

Keywords: Early Childhood Education. Public Policies. School Management. Quality. Rights of the children.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Políticas familiares às professoras	45
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Apresentando a equipe diretiva das EMEIS	20
Quadro 02 – Sujeitos/ professoras da pesquisa	21
Quadro 03 – Políticas para a qualidade na Educação Infantil	31
Quadro 04 – Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil	35
Quadro 05 – As sete dimensões e os indicadores da qualidade	37
Quadro 06 - O que orientam os documentos sobre o espaço físico das instituições de Educação Infantil.....	65
Quadro 07 – Evolução do atendimento na Educação Infantil	67

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Elementos da gestão escolar	28
Figura 02 - Elementos necessários para o trabalho com qualidade na Educação Infantil	50
Figura 03 – Direitos das crianças nas EMEIS	61
Figura 04 – Mudanças/ (re) organizações na Educação Infantil.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
E.I	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEMat	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SMED	Secretaria de Município da Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1.	DE ONDE VENHO E ONDE ESTOU: MINHA TRAJETÓRIA.....	12
1.2	CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA	15
2.	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1	APRESENTANDO OS ESPAÇOS	23
3.	POLÍTICAS PÚBLICAS: EM BUSCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA – RS COMO DIREITO DAS CRIANÇAS.....	26
4.	O QUE É QUALIDADE PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA?.....	42
4.1	POLÍTICAS FAMILIARES ÀS PROFESSORAS	43
4.2	ELEMENTOS INDICATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	49
4.3	AS POSSÍVEIS, AS NECESSÁRIAS E AS IMPOSSÍVEIS REESTRUTURAÇÕES APONTADAS PELAS PESQUISADAS	63
5.	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	72
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS	79
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	87

1) DE ONDE VENHO E ONDE ESTOU: MINHA TRAJETÓRIA

A profissão de ser professora iniciou-se desde muito pequena, quando nas diversas brincadeiras infantis, como pular corda, Barbie, jogos com bola, dança, estava a principal e a que mais me dava prazer, ser professora dos meus ursos e bonecas. Lembro-me de colocá-los todos sentados um ao lado do outro, o quadro em que eu escrevia era pequeno, mas para mim se constituía no grande quadro negro da professora, ficava a frente junto comigo e minhas diversas explicações, desde o alfabeto aos números. Além desta situação, via em minha mãe o espelho de futura professora batalhadora, pois grávida de meu irmão, a mesma terminava sua faculdade em Língua Portuguesa. Tempos depois ao formar-se e também dar à luz, minha mãe passou em um concurso no município de São Pedro do Sul e começou sua carreira de professora. Os anos passavam e vinham outros lugares para lecionar, como Formigueiro e Cachoeira do Sul, nesta última era necessário posar duas noites. Ficava para meu pai, um exemplo de homem, a responsabilidade de cuidar da casa e também de trabalhar. Até que por fim, conseguiu transferência, lecionando atualmente em São Pedro do Sul e Santa Maria, numa correria de aulas, nos turnos manhã, tarde e noite. Tudo isso me serviu ainda mais de inspiração, começou nas brincadeiras de professora, mas continuou ao ver nela o exemplo de mãe batalhadora e persistente, como também uma profissional exemplar.

Fui crescendo e tendo algumas decepções escolares, principalmente nos anos finais e no Ensino Médio, como professores que pareciam demonstrar não estarem felizes em sala de aula. Mal direcionavam seus olhares aos alunos e quando o faziam era para chamar atenção, afinal para eles sempre havia muita conversa paralela. Entravam na sala de aula, falavam um “Bom dia!”, realizavam a chamada e começavam a passar no quadro lista de exercícios, às vezes cópia do livro didático. Mas, também, tive exemplos maravilhosos com uma professora de Física do Ensino Médio, mesmo sabendo que sua disciplina era a mais “odiada” pela turma, conseguia fazer que as aulas fossem momentos de diversão e felicidade, pois era assim que a mesma chegava à escola, espalhando sua alegria e assim nos contagiando. Conseguia fazer com que todos os alunos voltassem seus olhares às suas explicações, mesmo que muitas vezes nós não entendêssemos, e ela com sua paciência explicava quantas vezes fosse necessário e a partir de diferentes

métodos, experiências, vídeos, exercícios, livro, trabalhos em grupo, etc. E, foi nesses professores afetuosos e que demonstravam muito amor pelo que faziam que tentei me espelhar.

Mesmo sabendo que queria ser professora, ainda faltava decidir um detalhe, eu seria professora de que área? Ao pensar no assunto, tinham disciplinas que eu descartava logo, como Química, Física e Matemática, essas me transmitiam um enorme pavor, eu não conseguia ter afinidade com as mesmas. Talvez, poderia ser história? Era uma área que eu considerava muito interessante, e tinha meu pai, um homem muito inteligente e que me ajudava a estudar essa disciplina para as provas. Ou, então, Língua Portuguesa, afinal tinha minha mãe como exemplo dentro de casa. Mas, em si as disciplinas não me davam segurança de que realmente era isso que eu desejava. Foi então, que em uma aula de Filosofia no Ensino Médio, em um momento dos alunos relatarem as angústias e escolhas para o futuro profissional, que a docente ao me escutar, sugeriu-me pensar na hipótese de fazer Pedagogia. Dediquei-me a pesquisar o referido curso, o que eu iria ensinar, a que idade, que disciplinas, etc, assim, surgindo um enorme encantamento.

No ano de 2010 prestei vestibular para o curso de Pedagogia, obtendo a aprovação. Ao ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), logo no primeiro semestre, tive a oportunidade de participar como bolsista em um grupo de pesquisa. Porém, que ironia, o mesmo era o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT), tendo como foco o estudo na disciplina de matemática para os Anos Iniciais, mesmo que fosse neste nível, era uma das disciplinas que mais me causava pavor. Ao realizar a entrevista para a obtenção da bolsa, eu não podia mentir, relatei o meu desgosto pela matéria, e tinha a certeza que ali se encerrava a minha participação na seleção. Afinal, como eu iria ser chamada para estudar algo que eu relatei ter uma imensa aversão? Mas, veio à surpresa, dias depois ao abrir o e-mail com o resultado da seleção, lá estava meu nome como aprovada. Ao começar meus trabalhos no grupo, fiquei curiosa do motivo de ter sido escolhida, a coordenadora do grupo e professora da UFSM Dr^a Anemari, junto das bolsistas, agora minhas amigas, Halana e Laura, me relaram ter sido pela minha sinceridade em não omitir o fator de não gostar da disciplina, bem como o desejo delas em desmistificar essa visão que eu tinha e transformar a matemática algo bom e agradável.

Nesse sentido, comecei a ter contato com o nível dos Anos Iniciais e Educação Infantil. Minha primeira bolsa foi a PROLICEN (Programa de Licenciaturas) e desenvolvíamos atividades de matemática para a Educação Infantil nível Pré-B, crianças com 5 – 6 anos de idade em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria. Neste primeiro contato com a Educação Infantil já me apaixonei por esta faixa etária, onde os olhares são inocentes, as perguntas cheias de curiosidades, as brincadeiras permeando o dia a dia e os laços afetivos são fortes.

Já, durante a graduação tínhamos inserção nos diferentes níveis de ensino, bem como modalidades educativas. Pode-se dizer que tive algumas diferentes experiências, participei de um encontro indígena, fiz pesquisa na EJA (Educação de Jovens e Adultos), desenvolvi atividades nos Anos Iniciais (na graduação e principalmente no GEPEMat como bolsista), entre outros. Ao chegar ao penúltimo semestre do curso de Pedagogia, tive a disciplina de Inserção e Monitoria nos Anos Iniciais e Educação Infantil, realizei a inserção em uma turma de 4º ano e no Pré-B, nos seus respectivos níveis de ensino, após isso deveria optar em que nível realizaria o meu estágio. Sendo bem sincera, não me senti à vontade no 4º ano, as crianças eram maravilhosas, muito carinhosas e a professora demonstrava muita competência. Porém, eu não me sentia pertencente daquele lugar, eu não tinha tanto prazer em desenvolver as atividades de teatro, música, jogos matemáticos, etc, parecia um ambiente que não me “tocava”, era algo distante de mim. O contrário aconteceu na Educação Infantil, em que era notável minha alegria de estar junto daquelas crianças. E, assim, escolhi por desenvolver meu estágio em uma EMEI na turma do Pré-B, crianças de 5 - 6 anos, sobre orientação da professora Taciana Camera Segat, a qual me orienta neste trabalho. Na minha experiência de estágio, procurei que a ludicidade fosse o fio condutor juntamente com a apropriação do conceito científico. Foi algo maravilhoso e transformador, me senti viva, uma eterna criança.

Após formar-me no início do ano de 2014, fui trabalhar em uma escola da rede privada de ensino, iniciei como estagiária e depois de alguns meses assumi uma turma, no nível da Educação Infantil, sendo professora de crianças com 2 anos de idade, um desafio constante, pois nunca havia tido contato com essa faixa etária. Posteriormente, fui para uma turma de crianças com 5 – 6 anos, idade a qual adoro trabalhar, e é onde estou atualmente. Neste caminho foram surgindo angústias,

dúvidas, incertezas, afinal ser docente não é uma tarefa fácil, exige cuidado, dedicação, estudo, olhar atento e escuta sensível.

1.1) Considerações iniciais sobre a pesquisa

Eu me questionava, sobre o que é necessário para que se tenha uma Educação Infantil de qualidade. Quais elementos são importantes e indispensáveis para realizar um trabalho com qualidade? O que é necessário que as crianças aprendam? Como avaliar? Quais são os direitos fundamentais das crianças na Educação Infantil? De que qualidade está se falando? Que qualidade se quer para as crianças? De que maneira planejar a contemplar as necessidades das crianças? Muitos eram e continuam sendo meus questionamentos, afinal eles nunca se encerram, mas continuam permeando a minha prática diária para melhorar meu trabalho com as crianças. Frente a inquietações, procurei uma delas para nortear a minha pesquisa: Escolheu-se os direitos fundamentais das crianças a partir do documento "Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças" (2009). Ao delinear a pesquisa, foram escolhidas duas EMEIS da cidade de Santa Maria, para que respondessem a um questionário referente à temática da pesquisa. Ao chegar as duas EMEIS, aconteceu uma surpresa, o documento não foi descrito como conhecido por nenhuma professora das duas EMEIS, mas de acordo com a equipe diretiva, o mesmo constava na escola, tendo sido disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

Foi preciso então, redirecionar o foco da pesquisa e delimitou-se a temática, sendo a qualidade na Educação Infantil, entendendo que essa também é um direito fundamental das crianças. E, mesmo que um documento tenha sido o orientador do questionário, é possível discutir a qualidade nestas duas instituições. Surgiu portanto, a problemática da pesquisa: De que maneira as políticas que tratam de qualidade na Educação Infantil vem sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância no município de Santa Maria - RS? Para o desenvolvimento da pesquisa, elencou-se algumas políticas públicas criadas pelo MEC como organizador das práticas pedagógicas nas EMEIS, visando melhorar a qualidade das mesmas. São: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das

crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e a Resolução CMESM nº 30 (2011), esses documentos serão explicados no Capítulo 3.

Portanto, os documentos demonstram a crescente visibilidade e preocupação com o nível da Educação Infantil. Contudo, diante da implementação das políticas e ações governamentais: é possível afirmar que no Brasil já tem uma educação da primeira infância de qualidade? O que seria essa qualidade? Deste modo, o objetivo principal da pesquisa foi o de analisar como duas Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS, têm compreendido e implementado as políticas que tratam sobre a qualidade na Educação Infantil.

Como objetivos específicos:

- Identificar como está sendo vivenciado no âmbito escolar as políticas que visam implementar a qualidade no atendimento de crianças em EMEIS da cidade de Santa Maria.
- Compreender de que maneira os documentos subsidiam o entendimento da equipe diretiva e professores sobre qualidade na Educação Infantil.
- Reconhecer o que a equipe diretiva e professores entendem a respeito de quais sejam os direitos fundamentais das crianças.

A partir disso, o presente trabalho constituiu-se inicialmente desta introdução, onde apresentei a minha trajetória, como também a problemática e os objetivos esperados para o estudo.

No segundo capítulo, intitulado “Encaminhamentos metodológicos”, são relatados os caminhos e ações desenvolvidas na pesquisa. Neste capítulo apresentam-se os espaços das duas EMEIS, como também, quem são os sujeitos/ professores e equipe diretiva participantes da pesquisa.

No capítulo três, “Políticas e Gestão em busca da qualidade na Educação Infantil”, discorre-se sobre gestão escolar, as políticas que fizeram parte desta pesquisa, sendo elas: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), a Resolução

CMESM nº 30 (2011) que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Também se fala sobre a qualidade na educação da primeira infância.

No capítulo quatro, “O que é qualidade para as instituições de educação da primeira infância?”, apresenta-se a discussão dos dados, a partir do questionário. Esse foi direcionado um para a equipe diretiva e outros dois para as professoras, um de 0 – 3 anos de idade e outro para 4 – 5 anos. Elenquei três eixos de discussão:

1) Políticas familiares às professoras; 2) Elementos considerados pelas pesquisadas capazes de implementar qualidade na Educação Infantil; 3) As possíveis, as necessárias e as impossíveis reestruturações apontadas pelas pesquisadas.

No capítulo cinco, “Algumas considerações”, exibem-se alguns indicativos de conclusão referente ao assunto pesquisado. Como também, sugestões para futuras pesquisas.

2) ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, pois observa o elemento a ser pesquisado, no sentido de analisar e coletar dados para tentar entendê-los. Assim, tenta-se compreender o fenômeno que se está pesquisando, “de modo a colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2011, pg. 623). Essa abordagem não se caracteriza pela representatividade numérica, mas sim pela compreensão de um grupo, procurando entender aspectos da realidade. Centrando-se em explicar o porquê das coisas. Como destaca Minayo e Sanches (1993, p. 247),

[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.

À abordagem qualitativa trabalha com significados, valores, opiniões, assim não podendo ser reduzida a variáveis quantificadas. Para Knobel e Lankshear (2008), a discussão está organizada em torno de três principais tipos de dados envolvidos na pesquisa educacional: dados discursivos, observados e escritos. Assim, a primeira fase consistiu-se em delimitar a unidade que constituiria o caso a ser pesquisado. Também se pretendeu valer do estudo de documentos em vigor do Ministério da Educação (MEC), sendo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Resolução CMESM nº 30 (2011).

A segunda fase foi à coleta dos dados, como destaca Ventura (2007), geralmente é feito com vários procedimentos qualitativos e quantitativos. Para essa etapa, realizou-se a entrega de questionários para os professores e a equipe diretiva de duas EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) do município de Santa Maria - RS. Optou-se por esse método para dar mais privacidade a quem responde, como também, sigilo total na identidade dos sujeitos, tendo em vista que puderam escolher nomes fictícios. Como vantagens, tem-se a segurança das respostas não

identificadas, mais tempo para os participantes responderem e na hora favorável a eles, menos riscos de distorções pela não influência do pesquisador. O questionário,

é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT, RISQUINHO E SANTOS, 2009, p. 69).

Diante desses procedimentos ainda podemos caracterizar a pesquisa como estudo de caso, pois, vai ao encontro do descrito acima, o método estudo de caso envolve três fases (YIN, 2001): a escolha do referencial a ser estudado, bem como a seleção do(s) caso(s) a ser pesquisado; a condução do estudo de caso, com coleta e análise dos dados; a análise dos dados obtidos à luz da teoria, interpretação dos resultados. O estudo de caso visa compreender o porquê de determinada situação. Portanto, “o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe” (FONSECA, 2002, p.33).

O estudo de caso visa “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real” (YIN, 2011, p. 34), assim se constitui em uma investigação empírica que visa investigar um tópico/um fenômeno dentro de seu contexto real, seguindo um conjunto de procedimentos. Ainda de acordo com o autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente e não uma tática para a coleta de dados.

O estudo de caso pode transmitir informações baseadas na pesquisa para diversas pessoas que não possuem conhecimentos no referido assunto. De acordo com Yin (2001), a utilidade do estudo de caso vai muito além da função do relatório da pesquisa. É uma ferramenta utilizada para entendermos os motivos que levaram a determinadas decisões, bem como compreendermos os processos individuais, organizacionais e políticos. Nesse sentido, o estudo de caso a pergunta deve ter como foco o “como” e “por que”, essas que levam a interpretação da evolução do fenômeno e quais suas incidências, diante disso, como as políticas públicas que tratam de qualidade estão sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância?

Na etapa da coleta de dados, como descrito acima se optou por questionários, era: um questionário para a equipe diretiva da escola, onde as seis primeiras questões eram referentes ao nome fictício da escola, data de fundação, gênero dos sujeitos da equipe escolar, formação, tempo de carreira e idade. E um

questionário para os professores da Educação Infantil, sendo esses divididos para professores que atuam com crianças de 0 – 3 anos e outro para professores de crianças de 4 – 6 anos. As primeiras seis questões estavam voltadas a caracterização dos participantes da pesquisa, era referente à escolha do nome fictício, idade, gênero, formação, tempo de carreira e turma/idade das crianças a qual trabalha. Esses dados dos questionários das duas EMEIS nos permitiram organizar os seguintes quadros: Quadro 01 apresentando a equipe diretiva das EMEIS e o Quadro 02 apresentando os sujeitos/professores da pesquisa.

Quadro 01: Apresentando a equipe diretiva das EMEIS

Nome Fictício	Data de fundação	Gênero	Formação	Tempo de carreira	Idade
EMEI Amarela ¹	30/05/2012 (Municipalização)	Feminino	Diretora: Pedagogia; Esp. Psicopedagogia e Esp. Gestão Escolar.	15 anos	47 anos
			Vice: -	-	-
			Supervisão: 1) Pedagogia; Esp. TICs e Mestrado.	5 anos	29 anos
			Supervisão: 2) Esp. Gestão Educacional e Mestrado.	3 anos	30 anos
EMEI Rosa	Sem resposta	Feminino	Diretora: Pedagogia e Pós em Gestão Escolar.	30 anos	58 anos
			Vice: -	-	-
			Supervisão: Pedagogia e Pós em Gestão Escolar.	8 anos	37 anos

Fonte: Sistematização da autora

Percebeu-se no Quadro 01 que ambas as EMEIS não contam com vice direção, apenas direção e supervisão/orientação. Também, notou-se que todas as pessoas envolvidas possuem graduação em Pedagogia, demonstrando o acesso a universidade, bem como, a especialização que todas possuem. Especialização em Gestão Escolar é a opção formativa da maioria, apenas uma não cursou. Demonstrando a continuação da formação, perpassando a graduação, como

¹ A EMEI havia optado por outro nome, porém o mesmo era o de um projeto que estava sendo realizado, assim seria de fácil reconhecimento. Por esse motivo optamos pela mudança do nome.

também uma experiência para quem atua na área da gestão. Há também uma mescla nas idades das pessoas que assumem a equipe diretiva, se esses conhecimentos de diferentes sujeitos for devidamente compartilhado, com certeza a aprendizagem é muito maior, assim quem ganha neste processo além da escola, são principalmente as crianças. Percebe-se, também, a predominância do sexo feminino na área da Educação Infantil, evidenciando que mesmo na atualidade com um espaço maior para discussões de gênero, ainda necessitamos explorar essa temática.

Quadro 02: Sujeitos/professoras² da pesquisa

Professoras que atuam com crianças de 0 – 3 anos de idade						
EMEI	Nome fictício	Idade	Gênero	Formação	Tempo de carreira	Idade crianças
Rosa	Maria	38 anos	Feminino	Pedagogia; Esp. Gestão Educacional	3 anos	3 – 4 anos
Rosa	Violeta	30 anos	Feminino	Pedagogia	6 meses	3 – 5 anos
Rosa	Ana	40 anos	Feminino	Pedagogia	10 anos (particular) 4 (município)	2 – 3 anos
Amarela	Fátima ³	34 anos	Feminino	Pedagogia; Pós. Gestão Educacional.	6 anos	1 – 2 anos
Amarela	Débora ⁴	32 anos	Feminino	Pedagogia; Especialização.	10 anos	1 ano e 6 meses
Amarela	Mariana	49 anos	Feminino	Pós – graduação.	15 anos	3 meses – 1 ano
Professoras que atuam com crianças de 4 – 6 anos de idade						
Rosa	Lívia	27 anos	Feminino	Pedagogia	3 anos	4 – 5 anos
Rosa	Lucieli	28 anos	Feminino	Pedagogia; Esp. Gestão Escolar; Esp. em Docência na Ed. Infantil	6 anos	5 anos
Rosa	Lúcia	50 anos	Feminino	Magistério e Pedagogia.	30 anos	5 - 6 anos
Amarela	Júlia ⁵	28 anos	Feminino	Direito e Pedagogia.	3 anos	4 – 6 anos

Fonte: Sistematização da autora

² A partir deste momento será utilizado professoras, pelo motivo de que nas duas EMEIS pesquisadas não há professor do sexo masculino.

³ Nome fictício escolhido pela autora.

⁴ Nome fictício escolhido pela autora.

⁵ Nome fictício escolhido pela autora.

No Quadro 02 conta-se com a participação de 10 professoras, seis da EMEI Rosa e quatro docentes da EMEI Amarela, e continua-se com a predominância do sexo feminino na área da Educação Infantil. Diante deste assunto, a autora Piazzetta (2015), destaca que o universo escolar ainda permanece atrelado ao feminino, e tem-se “na mulher e na maternagem seu ponto de ancoragem” (CARVALHO, 1998, p.71). Portanto, questões como o porquê homens não ocupam o espaço infantil, deve ter um lugar para discussão.

Notou-se que apenas uma das envolvidas cursou magistério, no restante todas cursaram Ensino Superior em Pedagogia. Também, apenas uma das mulheres, optou por outro curso junto da docência, o curso de Direito. Das dez professoras que responderam ao questionário, metade delas ficou apenas na graduação, a outra metade continuou os estudos cursando uma especialização, Gestão Escolar é a mais procurada ou a mais acessível a elas? O tempo de carreira varia entre 6 meses a 30 anos, sendo bem diversificado, encontramos pessoas novas atuando na profissão, como também as com mais anos de experiências.

Gostaria de destacar alguns pontos importantes referentes ao caminho metodológico. Primeiro, sabe-se que os questionários ficaram muito extensos (19 questões para professoras e 32 para equipe diretiva), com questões longas e um número muito grande de perguntas, exigindo um esforço e dedicação dos sujeitos pesquisados ao responder. Essa análise já havia sido feita antes de entregar os questionários, porém ao retornar com os mesmos, pensou-se mais, pois se notou muitos questionários incompletos. Mas, entendo que isso faz parte do meu processo formativo como pesquisadora, um processo de reflexão-ação-reflexão, afinal nunca estamos 100% prontos, mas que vivemos em constante aprendizagem. Também, questões que talvez precisassem ser conversadas com os sujeitos participantes, para assim obter maior clareza nas respostas.

Outro ponto importante a ser relatado é a dubiedade que possa existir em algumas questões, como por exemplo, a de número 18 (questionário professores), a mesma é referente à avaliação das crianças, os sujeitos deveriam responder quais instrumentos são utilizados para isso, havia algumas sugestões para que marcasse o que utilizavam. A palavra “testagem” que estava disponível a ser marcada, nesta questão ficou dúbia, e também limitando a resposta, podendo ser interpretada como: testagem de alfabetização; ou apenas uma testagem com perguntas/questionamentos ao nível da criança, para descobrir o que a mesma pode

vir, a saber: “Que cor é essa?”. Nesse sentido, tenho consciência dessa dubiedade que talvez possa existir nestas questões que depende muito do referencial adotado por cada sujeito.

Também, destaco o comprometimento da escola Rosa, pois, no dia marcado para a busca dos questionários na EMEI, ainda faltava o de um sujeito participante da pesquisa. Na ocasião a diretora disse que entregaria assim que estivesse com o mesmo em mãos. Sendo bem sincera, esperei não obter este questionário, já que a pesquisa era voluntária e dependia da participação de quem quisesse. A pesquisadora entende que ao responder o questionário deveriam os sujeitos abdicar de seu tempo, pois bem, a diretora cumpriu com o que havia prometido entregando em outro espaço o questionário que faltava. Analisando os questionários dos professores participantes notou-se esse comprometimento nas respostas tendo em vista que a maioria respondeu todas as questões, como também solicitaram um retorno na escola ao fim da pesquisa. Na EMEI Amarela, não obtivemos retorno de todos os questionários.

2.1) Apresentando os espaços

A EMEI Rosa atende o total de 120 alunos, distribuídos em 6 turmas de acordo com suas idades. Para o atendimento a essas crianças conta-se com 6 docentes, tendo em vista que nas 2 turmas de turno integral as professoras realizam a suplementação. A escola não possui biblioteca, por ser uma escola de infraestrutura pequena, porém as professoras levam os livros para a sala de aula e as crianças escolhem e, assim, conseguem levá-los para casa. Dentro das possibilidades da escola, as professoras procuram propiciar este acesso à cultura levando os livros até as crianças, para que assim também possam mostrar em casa a importância da leitura para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento. Aproveito para relatar o que vi quando fui à escola para conversar sobre os questionários, a EMEI estava realizando uma “feira de livros e trabalhos” adaptada no refeitório, para que as crianças pudessem ter esse contato mais direto com livros, e realizar a exploração, visualização. Também é relatado no questionário que as professoras possuem a “Sacola da leitura”, onde criança, família e escola, tentam trabalhar juntas desenvolvendo um trabalho em relação à leitura. Isso demonstra

que mesmo sem um espaço apropriado, a escola tenta propiciar as crianças o acesso aos livros.

A instituição apresenta um refeitório pequeno, as turmas são divididas em horários para que possam realizar seu lanche neste espaço. Referente à sala de informática a escola não possui. Demonstrando mais uma vez a dificuldade que as professoras encontram para a apropriação do acesso ao conhecimento das crianças. Já, os banheiros são adaptados ao tamanho das crianças, também apresentando local para o banho. Referente ao sono das crianças, não se apresenta local apropriado resultando na adaptação de espaço utilizado, colchonetes para que as crianças possam descansar.

A escola possui pátio para que as crianças possam brincar, bem como contato com a natureza, também há brinquedos de pracinha. Não há horários específicos para que se utilize a pracinha, deixando livre para a escolha da professora o melhor momento para irem brincar, tendo a ideia de que se brinque sempre. Porém, em dias de chuva as crianças não apresentam outro local para brincarem, apenas a sala de referência como única possibilidade.

A EMEI Amarela atende a 162 crianças distribuídas pela faixa etária em 9 turmas, tendo 3 turmas em turno integral. Conta-se com o auxílio de 3 funcionários e 12 docentes. Referente à questão proposta no questionário sobre a biblioteca não se apresentou respostas, acredita-se que talvez por não possuírem, não a responderam. Já, a cozinha é pequena, não apresentando espaço para a acolhida das crianças. Mas, conta-se com o refeitório, onde há espaço para recebê-las para as refeições. A referida EMEI também não possui sala de informática, assim como a anterior. Nesse sentido, ressalta-se a importância ao acesso à cultura tecnológica a ampliação dos conhecimentos das crianças como aspectos importantes do trabalho da creche, contudo de que maneira isso irá acontecer de maneira integral se faltam subsídios às instituições?

Alusivo ao banheiro o mesmo está adaptado para as crianças. Já, o espaço destinado à troca, localiza-se na sala de aula e no banheiro. O sono é realizado na sala de aula. A EMEI possui pátio e pracinha, mas para utilizá-los têm-se dia específico para cada turma.

Nesta primeira parte do trabalho o que chama a atenção é que nenhuma das duas EMEIS possui biblioteca e sala de informática. Deste modo, como oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e

sociais? Também, como favorecer as diferentes linguagens e o domínio sobre elas sem o acesso? Destaca-se um contraponto interessante, sabe-se da importância de se ter um espaço adequado às crianças, devidamente planejado em suas dimensões objetivas. Mas, pode-se refletir sobre a diferença entre espaço planejado e espaço vivido, ou seja,

o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como este espaço é experimentado. Uma casa com metragem pequena pode ser sentida pela criança (ou pelo adulto) como maior do que um espaço com dimensões maiores, se há intimidade, sensação de segurança e pertencimento nessa casa. (GUIMARÃES, 2006, p. 70).

É importante fazer da escola mesmo que pequena, um espaço aconchegante, amoroso, carinhoso, amigo e confiável. Dando lugar a imaginação e criação, e assim, o espaço se transforma em vários espaços na imaginação de quem nele está inserido, um pequeno lugar na fantasia e imaginação de uma criança transforma-se em mil. Ainda segundo a autora,

(...) o espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem habita. Ou seja, o espaço objetivo torna-se “lugar de...” experiência, relações, criações, torna-se ambiente de vida a partir das experiências que nele compartilhamos. O espaço é algo projetado, o lugar é construído nas relações. (GUIMARÃES, 2006, p. 71).

Acredito que o importante é o que nós habitantes deste lugar fizemos com ele. O que inventamos com este espaço que temos? Conseguimos transformá-lo e reconstruí-lo a partir das relações em um lugar de partilha de experiências e experimentações? Como vivenciamos este lugar em que nos encontramos?

3) POLÍTICAS PÚBLICAS: EM BUSCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA - RS COMO DIREITO DA CRIANÇA

A área da política pública consolidou-se como um corpo teórico e instrumental voltado para os conhecimentos produzidos e problemas públicos em diversos espaços, na sociologia, na economia, no direito, na educação, etc. No campo educacional, foco de nossa pesquisa, “estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais [...]” (VIEIRA, 2007, p.56). Essas políticas educacionais tratam de áreas específicas, políticas do ensino superior, políticas de educação infantil, etc. De acordo com Vieira (2007, p.56) “as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”. Destaca-se o campo escolar como espaço produtor para a formulação de novas políticas. As políticas vão traduzindo as intenções do poder público e ao serem colocadas em práticas se materializam na gestão. (VIEIRA, 2007).

Diante disso, é necessário diferenciar alguns termos, como gestão educacional e gestão escolar. A gestão educacional abrange um âmbito maior, o de rede e/ou sistema municipal, estadual ou federal. Já, a gestão escolar refere-se às questões organizacionais, institucionais da escola, como o financeiro, cultural, pedagógico, etc.

A gestão educacional evidencia que os desafios e dificuldades experimentadas no processo educacional são globais e abrangentes. A autora Lück (2006, p. 25), coloca que,

a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Portanto, a gestão educacional se constitui como um campo importantíssimo, tendo em vista que é por meio dela que se observa a escola e se interfere sobre questões globais. Refere-se a um campo macro, esses de iniciativas desenvolvidas

pelas diferentes instâncias de governo. Já, a gestão escolar encontra-se na esfera micro, salienta-se que ambas articulam-se mutuamente. Destaca-se que

a razão de existir a gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (VIEIRA, 2007, p.63)

Acredito ser necessário compreender a gestão escolar como caráter abrangente, englobando a direção, secretária da escola, orientação educacional, coordenação e/ou supervisão pedagógica. E como destaca Lück (2009), segundo o princípio da gestão democrática, a gestão escolar também inclui a participação ativa dos docentes e comunidade escolar, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática. Especificamente neste trabalho quando mencionar gestão escolar estarei me referindo à equipe diretiva, professores, e a todos os envolvidos no âmbito da escola.

A gestão é o ato ou efeito de gerir, de gerência, portanto a gestão escolar gere a dinâmica da escola. Constituindo-se uma das áreas na educação destinada à liderança, organização, orientação, mediação, planejamento, avaliação, etc. Cabe à gestão escolar realizar ações conjuntas e articuladas visando à aprendizagem significativa das crianças. Assim, a gestão escolar é

uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede.(LÜCK, 2009, p. 24).

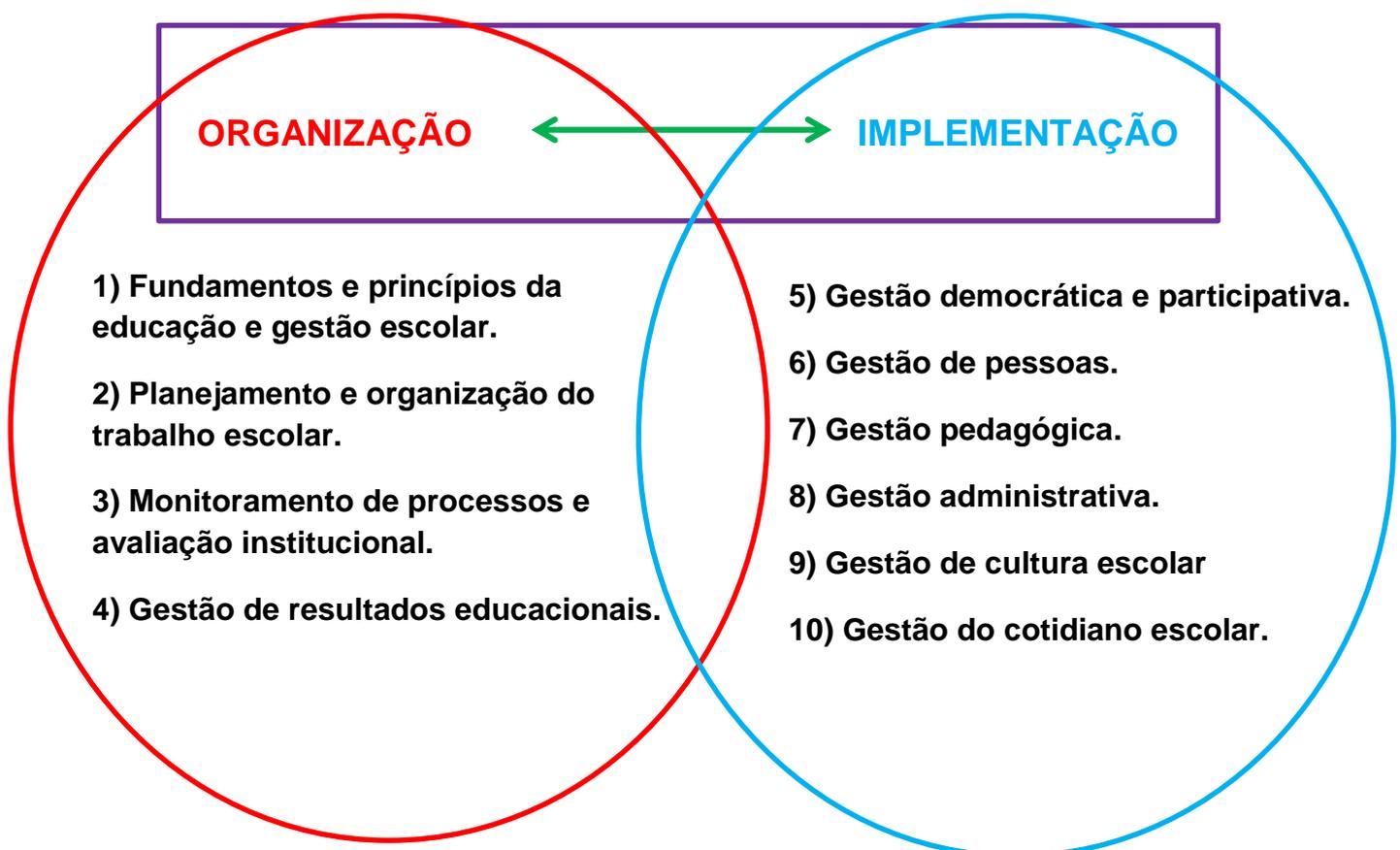
Compete à gestão escolar a organização e implementação de um ambiente autônomo, participante, ativo, democrático, comprometido e de compartilhamento. Um espaço em que as tomadas de decisões sejam realizadas em conjunto, bem como as soluções seja da própria autoria da escola, condizendo com a realidade em que está inserida, e que o diálogo seja a porta principal da gestão escolar.

A gestão escolar se constitui em estratégia de intervenção organizadora, promotora de mudanças, visando o desenvolvimento dos processos educacionais. De acordo com Luck (2009), a gestão escolar envolve áreas e dimensões que, em conjunto objetivam as metas traçadas, pode-se organizar a gestão escolar em 10

dimensões, que são agrupadas em duas áreas: organização e implementação. A primeira garante uma estrutura básica para a efetivação dos objetivos da gestão escolar. Visa “à preparação, ordenação, provisão de recursos, sistematização e retroalimentação do trabalho a ser realizado” (LÜCK, 2009, p. 26). Porém, elas não promovem e garantem os resultados, mas são necessárias para que as dimensões sejam mais efetivas. Já, a implementação visa promover as mudanças e transformações no âmbito escolar.

A partir das áreas e dimensões elaboradas por Lück⁶ (2009), organizou-se um esquema para melhor compreensão, apresentado a seguir:

Figura 01: Elementos da gestão escolar



Fonte: Sistematização da autora.

⁶ Para maiores informações referente às duas áreas (organização e implementação), e suas dimensões, consultar o livro: Dimensões da gestão escolar e suas competências, da autora Heloísa Lück, 2009.

As áreas e dimensões apresentadas são todas inter-relacionadas e conexas, porém interdependentes. Uma determinação ação no âmbito escolar precisará da combinação de diferentes dimensões e sua aplicação deve ser compreendida como um processo de interação, dialógico, compartilhado, caso contrário, sendo um processo isolado poderá apresentar empobrecimento das ações de gestão escolar.

Lück (2009, p. 28), destaca que cada dimensão tem “importância como elemento de um processo global de gestão”. Esse processo global de gestão escolar envolve muitos sujeitos, como já descrito mais acima, porém a um deles que tem destaque, o diretor escolar, sendo ele o maior norteador das práticas no âmbito escolar, bem como de seus resultados. Compete ao diretor escolar a realização das metas e objetivos traçados, também, “pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais”. (LÜCK, 2009, p 22). É o diretor o profissional que cabe a organização do trabalho, e orientar o desenvolvimento de todo o ambiente, promovendo aprendizagens significativas para os envolvidos, em um ambiente de compartilhamento de ações. Um bom diretor precisa conhecer os desafios apresentados pela sociedade, como também os aspectos que envolvem a educação. Logo,

a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho. (LUCK, 2009, p. 15).

O diretor precisa ter em mente uma visão referente ao conjunto de dimensões da gestão escolar e colocá-las em prática. Também, saber os fundamentos legais necessários e coerentes que podem nortear o trabalho escolar. Para que se tenha um ambiente de qualidade e adequado para receber as crianças, é necessário muito estudo e planejamento, também diálogo e competência. Por conseguinte, ao visar o fim último da gestão escolar, a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, é importante tê-los como foco na escola, sendo assim, o interesse da criança deve ser o fio condutor das práticas no âmbito escolar, bem como, seus direitos devem ser devidamente conhecidos e respeitados.

Para que se tenha esse ambiente de qualidade e adequado é importante à discussão do termo qualidade. Esse que demonstra múltiplas interpretações, pois,

não é algo neutro, mas sim baseado em um conceito de crenças e valores. Assim, não pode ser algo sem movimento, parado, mas democrático, revisto e pensado inúmeras vezes, contínuo e permanente, refletido e contextualizado de acordo com cada realidade de cada espaço social. O conceito de qualidade “diz respeito, principalmente, à definição por meio de especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 127).

Qualidade refere-se a inúmeros princípios, as autoras Campos e Cruz (2011, p. 15) destacam o debate sobre qualidade da educação, nas seguintes conclusões:

a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

No nível da Educação Infantil, o termo qualidade, gera outro campo de atividade, como relatam Dahlberg, Moss E Pence (2003, p. 134).

o desenvolvimento de padrões e diretrizes de boa prática para várias formas de provisão de cuidados à primeira infância, que, embora não-estruturados como medidas ou método de avaliação, na verdade proporcionam definições de qualidade

A investigação por qualidade na infância foi constituída por busca de padrões objetivos e, sobre a discussões nas instituições referente a infância, as crianças, etc.

Portanto, no que tange a Educação Infantil, existem condições mínimas e objetivas para a garantia do respeito aos direitos das crianças, conseqüentemente, à garantia de um atendimento de qualidade. Visando isso, algumas políticas em busca de uma melhor qualidade na E.I, foram criadas pelo MEC. A seguir apresenta-se um quadro demonstrativo com algumas destas políticas, seus objetivos e um excerto interessante retirado do documento.

Quadro 03: Políticas para qualidade na Educação Infantil

Política	Objetivo	Excerto
Parâmetros ⁷ Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 1) – 2006	Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	“Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos (...)” (BRASIL, 2006, p. 18).
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 2) – 2006	Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	“As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. (BRASIL, 2006, p. 32).
Indicadores ⁸ de Qualidade na Educação Infantil- 2009	Auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade, que tenham um potencial transformador. Pretende ser um instrumento que ajude os coletivos, equipes e comunidades.	“A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (BRASIL, 2009, p. 14).
Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças - 2009	Atingir, concretamente e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições.	“Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano das maiorias das creches brasileiras; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família; discussões nacionais e internacionais sobre

⁷ Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema. Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Os parâmetros são mais amplos e genéricos. (BRASIL, 2006, p. 08).

⁸ Indicadores presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Os indicadores são mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006, p. 08).

		os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil” (BRASIL, 2009, p. 7/8).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2010	Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.	“A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).
Resolução CMESM nº 30 - 2011	Esta Resolução objetiva ser um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva.	“São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação infantil: I – Construção da Identidade e Autonomia Pessoal; II – Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais; III – Linguagem, Comunicação e Representação” (CONSELHO MUNICIPAL, 2011, p. 03).

Fonte: Sistematização da autora.

As políticas focalizam a qualidade na Educação Infantil, apresenta-se uma a uma, para que possamos conhecê-las um pouco mais. Os dois primeiros documentos apresentados no quadro acima são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), criados em 2006, tem a finalidade de definir parâmetros de qualidade de modo a estabelecer requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. É um documento, dividido em dois volumes. No primeiro volume realizam uma contextualização a partir dos seguintes eixos:

- 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país. (BRASIL, 2006, p. 13).

No eixo: “A concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil”, a criança é entendida como um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Destacam a interação social como espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. Também, discorrem sobre a importância das crianças serem apoiadas em suas iniciativas e incentivadas:

a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 19).

Essas ações competem ao professor de E.I, ao organizar um ambiente afetivo para recepcionar os pequenos, como atividades significativas que promovam o desenvolvimento de cada criança.

No segundo tópico apresentado no documento: “O debate sobre a qualidade da educação e da Educação infantil”, tem-se a qualidade da educação como espaço significativo no debate educacional e direcionador de políticas no quadro das reformas educacionais. A partir de alguns debates referentes ao assunto, concluem que,

a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006, p. 24).

Discutir qualidade é um processo importante, pois demanda compartilhamento de ideias e experiências, entendimento de valores, contexto e necessidades. É um diálogo indispensável para se definir critérios necessários para que se possa alcançar uma educação de qualidade.

No terceiro item do documento: “Resultados de pesquisas recentes”, apresentam algumas pesquisas que estavam sendo realizadas no Brasil e no exterior (na época de publicação do documento), sobre os fatores associados a resultados obtidos por crianças e seu desempenho cognitivo e socioemocional que estão ligados a características das instituições de E.I. Os resultados das investigações são importantes, apontavam dimensões de qualidade a serem priorizadas para se obter resultados mais positivos no desempenho das crianças,

também, sinalizavam que as crianças que frequentam uma Educação Infantil de qualidade têm um melhor desenvolvimento, e o desempenho nos próximos anos escolares é mais significativo, principalmente na camada social mais pobre. Três fatores de qualidade são identificados em diferentes países e contextos: “1) a formação dos professores; 2) o currículo; 3) relação escola com a família” (CAMPOS, 1997). Alguns estudos procuraram investigar melhor esses fatores, os resultados são apresentados no documento.

O quarto tópico: “A qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil” é destacado o impulso que a Educação Infantil ganhou a partir da década de 1980, tanto nos debates teóricos quanto no plano legal. Inicia-se com a Constituição Federal de 1988 reconhecendo o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas. É trazido, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, ratificando esta ideia anunciada na Constituição. Após, é discorrido sobre os documentos oriundos dos seminários desenvolvidos pelo MEC entre 1994 a 1996. Visando, contribuir para uma nova concepção de criança de 0 a 6 anos de idade.

Por fim, nas considerações finais trazidas no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume1), é reiterado que o nível da E.I é a primeira etapa da Educação Básica. Salientam os desafios a serem superados, como o acesso e à qualidade, que ainda estão distantes do que prescrevem os documentos e as demandas sociais.

No segundo volume do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, é apresentado três seções de discussão. A primeira intitulada: “Competências dos sistemas de ensino”, explicita as competências e responsabilidades para os sistemas de ensino, abrangendo o sistema educacional como um todo, desde os órgãos responsáveis nos níveis federal, estadual e municipal das instituições. Para cada órgão é trazido diversos tópicos de responsabilidade do mesmo, entendendo que seu cumprimento é um fator indispensável para a garantia da qualidade na Educação Infantil. Trago alguns exemplos, em nível federal, “estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” (BRASIL, 2006, p. 14). Em nível estadual, “disponibilizem profissionais e recursos para exercer o apoio técnico e financeiro” (BRASIL, 2006, p. 16). E, em nível municipal “apoiem financeiramente e/ou tecnicamente as instituições de

Educação Infantil conveniadas, filantrópicas, confessionais e comunitárias para que atinjam padrões compatíveis com as exigências legais” (BRASIL, 2006, p. 20).

Na segunda seção “Caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil”, apresenta uma breve e rápida descrição das instituições. Como por exemplo, as públicas que são gratuitas, laicas e apolíticas. Também, as particulares, as comunitárias, as confessionais, as filantrópicas e as instituições privadas sem fins lucrativos.

Na última seção são trazidos quais são os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil”, com intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as pelas instituições de E.I. Os parâmetros estão organizados em seções distintas, e em cada uma delas são trazidos tópicos e subtópicos importantes a serem efetivados. No quadro abaixo mostro as seções com seus tópicos principais, esses norteiam os subtópicos⁹ que são apresentados no documento.

Quadro 04: Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil

Seção	Tópicos
Quanto à proposta pedagógica das instituições de E. I	1. Contempla princípios éticos, políticos e estéticos. 2. Promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo e sociais da criança. 3. O trabalho é complementar à ação da família. 4. Reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, famílias, professores e da unidade educacional. 5. Consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais. 6. Autonomia das instituições de E. I.
Quanto à gestão das instituições de E.I	7. Funcionam durante o dia, em período parcial ou integral. 8. A organização das turmas de crianças é flexível. 9. A gestão é de responsabilidade da direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral. 10. Os gestores atuam em consonância com os profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade social.
Quanto às professoras, aos professores e aos demais	11. Os profissionais que atuam com as crianças são professores de E.I

⁹ Para uma melhor compreensão referente a este assunto sugerimos a leitura do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil– Volume 2. (2006)

profissionais que atuam nas instituições de E.I	12. Garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. 13. A equipe de profissionais da instituição pode ser acrescida de outros profissionais.
Quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de E.I	14. Estabelecem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca.
Quanto à infraestrutura das instituições de E.I	15. Espaços, materiais e equipamentos são destinados prioritariamente às crianças. 16. Espaços, materiais e equipamentos destinam-se também às necessidades das famílias.

Fonte: Sistematização da autora.

Os parâmetros permeiam por questões da organização pedagógica, as atribuições dos gestores, interações nas instituições até a infraestrutura. Todos os segmentos trazidos no documento mesmo sendo apresentados de maneira separada, devem estar relacionados nas práticas das instituições, para que assim se efetive a qualidade na Educação Infantil. Entendendo que para que essa qualidade seja alcançada, instituição, pais, comunidade, devem estar juntos em prol dos mesmos objetivos.

Outro documento apresentado é os: “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, o mesmo visa traduzir e aprofundar os Parâmetros Nacionais de Qualidade, oferecendo um instrumento a mais no apoio ao trabalho das instituições da primeira infância. Apresenta uma seção intitulada “Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, nesta é discorrido sobre diversos aspectos, como por exemplo, a maneira de se conduzir a avaliação, os materiais que são utilizados, sobre as faixas etárias, etc. É destacado que não existe uma forma única de se utilizar o documento, pois ele é flexível, podendo ser usado de acordo com a experiência de cada instituição. Também, salienta-se a importância da mobilização da comunidade para participar da avaliação, pois quanto mais pessoas de diferentes segmentos se envolverem em busca da qualidade na Educação Infantil, maiores serão os ganhos para as crianças.

O documento apresenta sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas na reflexão sobre a qualidade das instituições da primeira infância. Para avaliar essas dimensões, “foram propostos sinalizadores da qualidade de

aspectos importantes da realidade da Educação Infantil: os indicadores” (BRASIL, 2009, p. 15). A seguir apresento um quadro com as sete dimensões e seus respectivos indicadores.

Quadro 05: As sete dimensões e os indicadores da qualidade

Dimensão	Indicadores
1. Planejamento Institucional	1.1. Proposta pedagógica consolidada. 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação. 1.3. Registro da prática educativa.
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.1. Crianças construindo sua autonomia. 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social. 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo. 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens. 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.
3. Interações	3.1. Respeito à dignidade das crianças. 3.2. Respeito ao ritmo das crianças. 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças. 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças. 3.5. Interações entre crianças e crianças.
4. Promoção da saúde	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças. 4.2. Limpeza, salubridade e conforto. 4.3. Segurança.
5. Espaços, materiais e mobiliários	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças. 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1. Formação inicial das professoras. 6.2. Formação continuada. 6.3. Condições de trabalho adequadas.
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.1. Respeito e acolhimento

	<p>7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças.</p> <p>7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.</p>
--	--

Fonte: Sistematização da autora.

Os Indicadores pretendem colaborar para que as instituições de Educação Infantil possam reconhecer seus pontos fortes e fracos. Podendo intervir de maneira a melhorar a qualidade de acordo com as necessidades apontadas nas avaliações. Essa avaliação tendo a participação de pais, professores, direção, comunidade escolar, funcionários, todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar e que buscam a melhoria da primeira infância.

O documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, tendo sua primeira versão no ano de 1995 e sua segunda versão em 2009, a qual se utilizou para este trabalho. O mesmo expõe como objetivo central “atingir um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância”. (MEC, 2009, p. 07).

Todavia, apresenta algumas contradições, como ao dizer que focaliza o atendimento em creche para crianças entre 0 a 6 anos de idade. E, logo após, caracterizando a creche apenas pela presença de crianças até 4 anos de idade, e mesmo afirmando que os itens discutidos no presente documento se apliquem também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, pois bem, se entendesse a Educação Infantil como aquela que inclui a criança desde o seu nascimento até à idade em que ingressa no Ensino Fundamental, por qual motivo separamos em duas faixas etárias distintas? É como se não houvesse um processo pedagógico fundamentado e contínuo, bem como a compreensão de que a Educação Infantil educa e cuida integralmente de crianças de 0 – 6 anos de idade de maneira indissociável e complementar. O risco que se corre diz respeito a entendimentos equivocados que por vezes fazem parecer se ter de um lado a pré-escola, preparando para a entrada no primeiro ano, fato, reforçado quando garantimos o acesso universal a escola apenas as crianças de 4 e 5 anos. E de outro lado à creche, aquela que cuida, tendo seu movimento histórico distinto, ligado

ao debate das famílias trabalhadoras que necessitam de alguém/lugar para deixar seus filhos, assim à instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e urbanização (SANCHES, 2004).

Retomando ao documento, este é dividido em duas partes, a primeira intitulada “Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche”. Contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, dizem respeito às práticas concretas a quem atua diretamente com as crianças. Na segunda parte temos “A política de creche respeita a criança – Critérios para políticas e programas de creche”. Com a explicitação dos critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Todos os critérios do referido documento, são redigidos de forma positiva, não incluindo detalhamento e especificações necessárias para a implementação.

Diante destas políticas que se complementam em busca da qualidade na Educação Infantil, porém não obrigatórias. Surge no ano de 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil 05/2009 (DCNEI), como reguladora das políticas, tendo como objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Contudo, a Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, não chega às escolas, o que encontramos é um “livreto” (2010), com concepções e definições extremamente abertas e pouco discutidas/aprofundadas. Como, a definição de criança,

sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoa e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Que direitos seriam esses? Onde encontramos explicitamente esses direitos? Direito a brincadeira? Mas em que momento essa brincadeira ocorreria? Direito a um espaço adequado? Ao amor? A escuta sensível ao que dizem as crianças? Ou o direito apenas ao acesso na Educação Infantil? Ou a tudo isso que aqui se refere?

Questionou-se referente à concepção da Educação Infantil trazida no documento. Não é descrito sobre a criança, mas sim questões burocráticas, como a matrícula obrigatória, a frequência no nível, às vagas que devem ser oferecidas

próximas às residências das crianças. Nesse sentido, me perguntava que concepção é essa de criança? Onde está a pluralidade das crianças e das infâncias? Em que momento se escuta a criança? Essa que como destaca os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), “as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para se entender a infância”. Ainda segundo os autores, as crianças são atores sociais, participam da construção de suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem.

Por fim, destaca-se a política do município de Santa Maria, local de realização da pesquisa, a Resolução CMESM nº 30 (2011) que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. A mesma apresenta como objetivo ser um “instrumento norteador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva” (2011, p. 01). Trazem no art. 4º, cinco dimensões norteadoras para a organização curricular da Educação Básica, sendo: “I- Desenvolvimento das diferentes linguagens e seus códigos; II- Respeito às fases do desenvolvimento humano; III- Construção da autonomia; IV- Respeito à diversidade; V-Relações sociais, culturais e educacionais”. (2011, p. 02/03).

Já, no que se refere ao nível da Educação Infantil, são apresentadas três dimensões norteadoras: “I- Construção da identidade e autonomia pessoal; II- Descoberta dos meios físicos, sociais e culturais; III- Linguagem, Comunicação e Representação” (2011, p. 03). Não apresentam grandes definições, apenas um parágrafo discorrendo sobre o que pensam ser necessário para o desenvolvimento das crianças, como por exemplo, na dimensão I, a construção da própria identidade, descoberta de suas possibilidades e limitações.

Nas Orientações Didático- Metodológicas, o enfoque está na ludicidade, as diferentes formas de comunicação, na riqueza de estímulos e na consideração das fases desenvolvimento da criança para a criação de propostas. Também, na avaliação processual, não concebendo a fragmentação do sujeito, focalizando nas necessidades e experiências infantis, respeitando seus diferentes momentos de desenvolvimento. Por último, a Organização da Educação Infantil, destaca questões referentes: as vagas, o ingresso na E.I, formação mínima exigida para os

professores, a organização de número de crianças por adulto, questões de estrutura geral, etc.

As políticas assim pressupõem ações governamentais, implementadas através de documentos oficiais. As mesmas vêm prontas do governo para o âmbito escolar, sem a participação de quem estão diariamente nas escolas, professores, diretores, supervisores, crianças, etc. Entretanto, mesmo sem essa participação direta, é na escola que essas políticas se efetivam, cabendo aos sujeitos envolvidos na escola a compreensão e entendimentos destas políticas.

4) O QUE É QUALIDADE PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA?

É importante pensar na criança como um ser histórico e de direitos, que humaniza-se nas relações sociais com outras pessoas, como também, constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. A criança brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, bem como se deve compreender que a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em conjunto ativamente negociado de relações sociais. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Existem múltiplas interações que a criança estabelece com outra criança, com adulto, e com o meio em que se está inserida, etc. Considerando a importância das interações que a criança constitui, necessita-se pensar no âmbito da sala de referência, a maneira como a professora interage com seus educandos, e com todo agrupamento escolar. A professora deve estar aberta ao diálogo, interagindo com as crianças e estar atenta às necessidades das mesmas. Também, devem-se considerar os direitos fundamentais das crianças na escola, como destaca o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009), são eles: o direito à atenção individual, a um ambiente aconchegante e seguro, bem como a proteção, ao afeto e amizade. Direito de desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, o de expressar seus sentimentos, entre outros. Ao entender a criança como sujeito histórico, compreende-se que a mesma tem direitos. O maior destes direitos entende-se ser a qualidade na Educação Infantil.

Diante disso, me proponho a discutir de que maneira as políticas que tratam de qualidade na Educação Infantil vem sendo compreendidas e implementadas em duas EMEIS da cidade de Santa Maria. A partir do foco da pesquisa, bem como da elaboração do questionário surgem três eixos norteadores: 1) Políticas familiares às professoras; 2) Elementos indicativos para a implementação da qualidade da educação na primeira infância na concepção das professoras de Educação Infantil; 3) As possíveis, as necessárias e as impossíveis reestruturações apontadas pelas pesquisadas. Discorrerei a partir destes três eixos norteadores, interligando com as perguntas solicitadas nos questionários.

Como já dito anteriormente, previu-se a coleta de dados a partir de questionários (Apêndice A). Salienta-se que todas as respostas que serão relatadas foram obtidas a partir do que responderam equipe diretiva e professores. Esses eram divididos em três, do seguinte modo: um para a equipe diretiva com questões que permeavam da estrutura da escola a concepção de Educação Infantil; outro para professoras que atuam com crianças de 0 – 3 anos de idade com questões de referente à sala de aula e rotina das crianças; e, por fim, um questionário para professoras atuantes com crianças de 4 – 6 anos. Os referidos questionários foram entregues para duas EMEIS na cidade de Santa Maria - RS, instituições localizadas em diferentes bairros. A EMEI Rosa é localizada no bairro Salgado Filho, já a EMEI Amarela, é localizada no bairro Patronato. Na EMEI Rosa obteve-se o retorno de todos os questionários, totalizando seis professoras. Na EMEI Amarela, apenas quatro docentes devolveram o questionário. No total, conta-se com a colaboração de dez docentes para a pesquisa.

Ao responderem o questionário os sujeitos puderam escolher seus nomes fictícios, o que fez cumprir o que havia no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), de que suas identidades não iriam ser reveladas. Apresenta-se a seguir os dados obtidos a partir de categorias elencadas de acordo com as perguntas dos questionários.

4.1 Políticas familiares às professoras

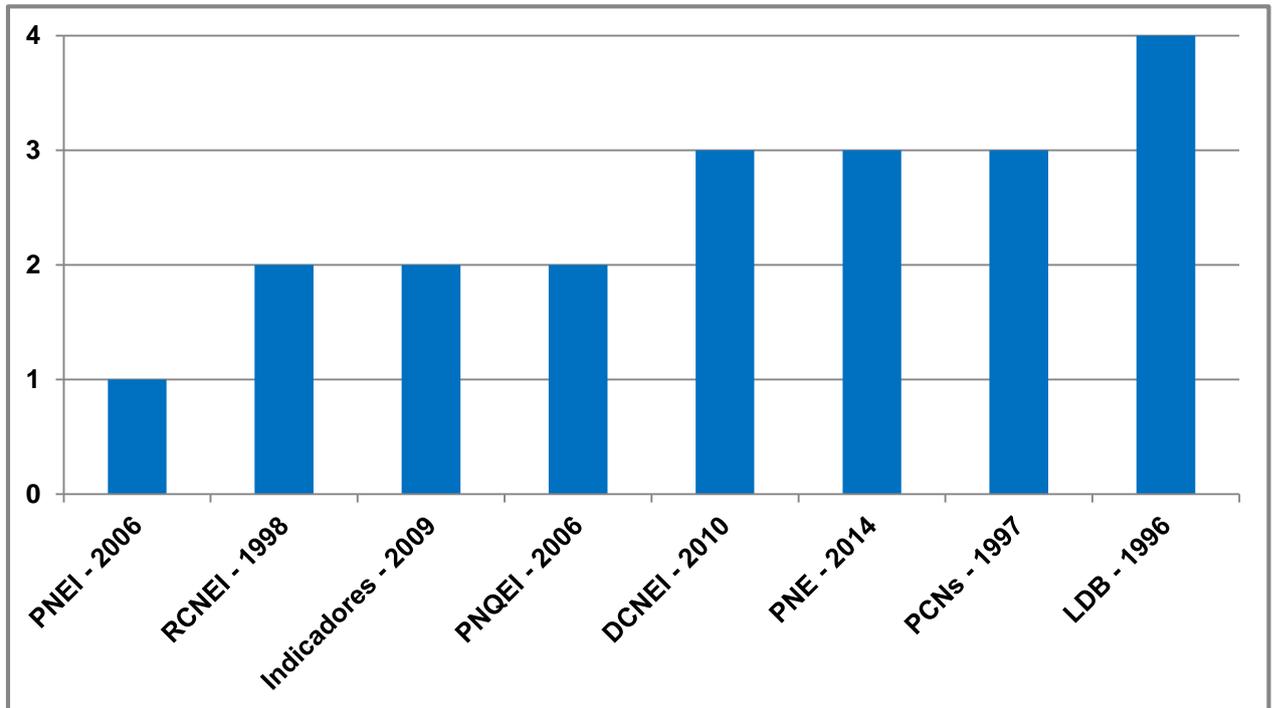
É a partir da década de 1980 que a Educação Infantil começa a ser marcada por avanços, creches e pré-escolas começam a ser vistas como um direito da criança e não mais da família. Em 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil aprovada, marca-se este início, os direitos são específicos das crianças de todas as camadas sociais. O texto define como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 anos aos 17 anos de idade (art. 208, inciso I). Bem como, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (art.208, inciso IV). Já, em 1996 com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), evidencia-se a importância da Educação Infantil, considera-se a mesma como a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil vem ganhando maior visibilidade e reconhecimento, tendo seu campo de atuação definido a partir das necessidades específicas das crianças desta faixa etária.

Inicia-se um processo de discussão e reflexão tendo a criança como foco e sujeito de direitos. Neste contexto, o MEC começa a organização de seminários, com intuito de definir políticas para a Educação Infantil. Surgem destes encontros diversos documentos, como os já citados neste trabalho, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), entre outros.

Diante disso, quais são as políticas mais lembradas pelas professoras? Apresento a seguir um breve gráfico¹⁰ com os documentos mais citados nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Para tal entendimento, listo as siglas usadas no mesmo: PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; LDB – Lei de Diretrizes e Bases; PNE – Plano Nacional de Educação; PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais; RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; PNEI – Política Nacional de Educação Infantil pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.

¹⁰ O gráfico segue a ordem crescente das políticas mais citadas. Os números ao lado esquerdo destacam quantas professoras citaram as referidas políticas.

Gráfico 01: Políticas familiares às professoras



Fonte: Sistematização da autora.

As professoras descreveram quais e quantas políticas mais se familiarizavam. Salienta-se que não obtivemos respostas de todas, na escola Rosa, todas responderam. Na Amarela, duas docentes não responderam a questão, e outra professora destacou:

“Materiais de apoio pedagógico disponibilizado pela escola”. (JÚLIA).

Mas não continuou a descrição dizendo quais seriam. Destaca-se a diferença de uma gestão atuante na escola, pois quando todos os envolvidos têm entendimento sobre seus papéis na dinâmica escolar, isso é um fator para determinar a qualidade da instituição. Na EMEI Rosa todas se comprometeram em responder a referida questão. Provavelmente isso se deve a figura central da diretora em promover situações para o ganho da qualidade, como também, imprimir marcas nas relações interpessoais no âmbito escolar.

Como se observa no gráfico a política mais lembrada (por quatro docentes), foi a Lei de Diretrizes Bases (LDB/ nº 9.394/96), talvez por essa ser base de todas as políticas que vem após. Chama atenção os PCNs (1997) e os Referenciais (1998) ainda serem lembrados diante de tantas outras políticas voltadas ao nível da Educação Infantil, como também aos Anos Iniciais, tendo em vista que os PCNs referem-se da 1ª a 4ª série, ainda nos submetemos a políticas de acordo com as estratégias de implementação. Apresentam-se como um dado interessante que as professoras que citaram esses dois documentos são as que têm um tempo de carreira maior. Já duas docentes com menos tempo, citaram os documentos mais recentes e específicos ao nível da Educação Infantil, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade. Uma destas docentes possui Especialização em Docência na Educação Infantil. Seria muito interessante pensar em formações a partir destes diferentes sujeitos atuantes na escola, pois é no âmbito escolar que se apresenta as maiores possibilidades para formações e para a realização do conhecimento compartilhado. Esse,

refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual. (BOLZAN, 2002, p. 380).

O conhecimento compartilhado entre os membros do grupo pode permitir aos envolvidos uma aprendizagem docente reflexiva, tendo em vista o desenvolvimento intelectual, do pensamento teórico do profissional. É válido salientar, que o conhecimento compartilhado é colaborativo, tendo em vista a interdependência dos sujeitos envolvidos, onde as vozes vão se juntando a partir da interação. De acordo com Bolzan (2009, p. 136), “os significados sociais das vozes vão sendo apropriados pelos indivíduos durante a conversação, sendo desvelados ao serem trazidos à luz pelo pensamento e expressos coletivamente”. Acredita-se muito no âmbito da escola como lugar para o compartilhamento de ações e desenvolvimento profissional, onde os acontecimentos e fatos narrados tornam-se fundamentais para a realização de um processo de ação-reflexão-ação.

Apenas a professora Violeta da EMEI Rosa, destacou uma política diferente, sendo a Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a

seis anos à Educação. A mesma foi criada no ano de 2006, contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área da Educação Infantil. Apresenta como objetivo o de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa. Destaca-se que dois documentos que nesta pesquisa está se referindo, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” e a Resolução CMESM nº 30 (2011) do município de Santa Maria, não foram citados por nenhuma das professoras pesquisadas.

No questionário referente à equipe diretiva, na questão, “Você conhece o documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças?” ambas EMEIS relataram conhecer o documento. O mesmo está na escola, sendo disponibilizado pelo MEC e/ou pela SMed (Secretaria de Município da Educação). Porém, quando questionadas quais documentos são norteadores das práticas escolares, o mesmo não aparece, nem na direção, nem na fala das docentes. Ao contrário dos outros dois documentos (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil) que apareceram nas respostas de algumas professoras.

A escola Rosa cita os seguintes documentos como norteadores:

“Plano Nacional da Educação; LDB; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico da Escola”.

A EMEI Amarela cita apenas:

“Projeto Político Pedagógico”.

Notou-se que apenas um documento específico da Educação Infantil é citado, as Diretrizes, e apenas em uma EMEI. Diante disso, questiona-se se esses documentos dirigidos a este nível chegam às escolas? Supondo que os mesmos chegam, será que vêm sendo compreendido e internalizado pelas gestões escolares?

Na sequência, em uma questão perguntamos como surgem as temáticas a serem trabalhadas com as crianças.

Na escola Amarela a resposta foi:

“Sugestão de professores e equipe diretiva”.

Na escola Rosa:

“Planejamos”.

Por que motivo não aparece nesta questão o foco na criança? No documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” tem-se no critério: “Nossas crianças têm direito à atenção individual” o item: “A criança é ouvida” (BRASIL, 2009, p. 15). No documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, na primeira dimensão Planejamento Institucional, temos o indicador: Proposta pedagógica consolidada, com a seguinte questão: “A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, **considerando os interesses das crianças**”? (BRASIL, 2009, p. 38, grifo da autora). Também, o indicador Planejamento, acompanhamento e avaliação, com a questão: “Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que **as crianças também possam manifestar suas opiniões**”? (BRASIL, 2009, p. 38, grifo da autora).

Mas em que momento isso acontece? Como ocorre? E a partir de que interesse? Para que se tenha uma aprendizagem significativa o assunto a ser estudado deve vir do interesse da criança. É a turma em seu conjunto que definem as temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, partindo de suas experiências, curiosidades e interesses. Hernández e Ventura (1998) destacam que isso não impede de que o professor também possa propor aqueles temas que consideram necessários.

É de extrema importância que o docente estabeleça um diálogo com as crianças, deixando que suas ideias surjam, e assim as respeitando, consentindo que a imaginação, criatividade e seus conhecimentos sejam ditos. Corroborando com a autora Weisz (2009), que diz que caso isso não aconteça, não se conseguirá construir uma verdadeira situação de aprendizagem, pois não se permitiu que se crie

um problema sobre o qual seja preciso pensar. Portanto, o professor não pode simplesmente assumir o lugar de quem já sabe, mas sim o lugar de aprendente e escolher junto da criança os caminhos a serem percorridos, fazendo com que essa se sinta com sua voz escutada e assim respeitada, como também, sinta prazer em aprender e estar na escola.

4.2) Elementos indicativos para a implementação da qualidade da educação na primeira infância na concepção das professoras de Educação Infantil.

Na presente categoria as perguntas direcionam-se às concepções de que as professoras e direção tinham referente à Educação Infantil, como por exemplo, o que é entendido por brincar, os elementos que são indispensáveis no trabalho com qualidade neste nível, entre outras.

Um dos questionamentos foi: “Para que se tenha uma Educação Infantil de qualidade, quais são os 5 elementos mais importantes no trabalho com as crianças?”.

Referente à escola Rosa, a equipe diretiva destacou:

- “1) *Comprometimento;*
 2) *Horários flexíveis;*
 3) *Disponibilizar espaço físico adequado;*
 4) *Rotina pensada e organizada;*
 5) *Atividades voltadas ao desenvolvimento integral da criança;*
 6) *Avaliação reflexiva”.*

Esse comprometimento da EMEI ao responder a questão, elencando não cinco, mas seis elementos são demonstrados nas respostas das docentes, de modo que todas responderam a esta questão. Duas professoras (Lúcia e Maria) responderam igualmente essa pergunta, e muito semelhante à resposta da direção, o que é interessante, pois pode demonstrar não a cópia, mas sim o diálogo entre as docentes e a direção. O auxílio que uma foi buscar na outra para responderem ao questionário, a confiança e parceria.

A equipe diretiva da EMEI Amarela apresentou como elementos principais:

- “1) *Rotina*;
- 2) *Brincar*;
- 3) *Criatividade*;
- 4) *Afetividade*;
- 5) *Cuidado*”.

Destaca-se que duas docentes (Mariana e Débora) deixaram a referida questão em branco. E a professora Fátima elencou apenas 3 elementos necessários para se ter um trabalho com qualidade na Educação Infantil, sendo eles:

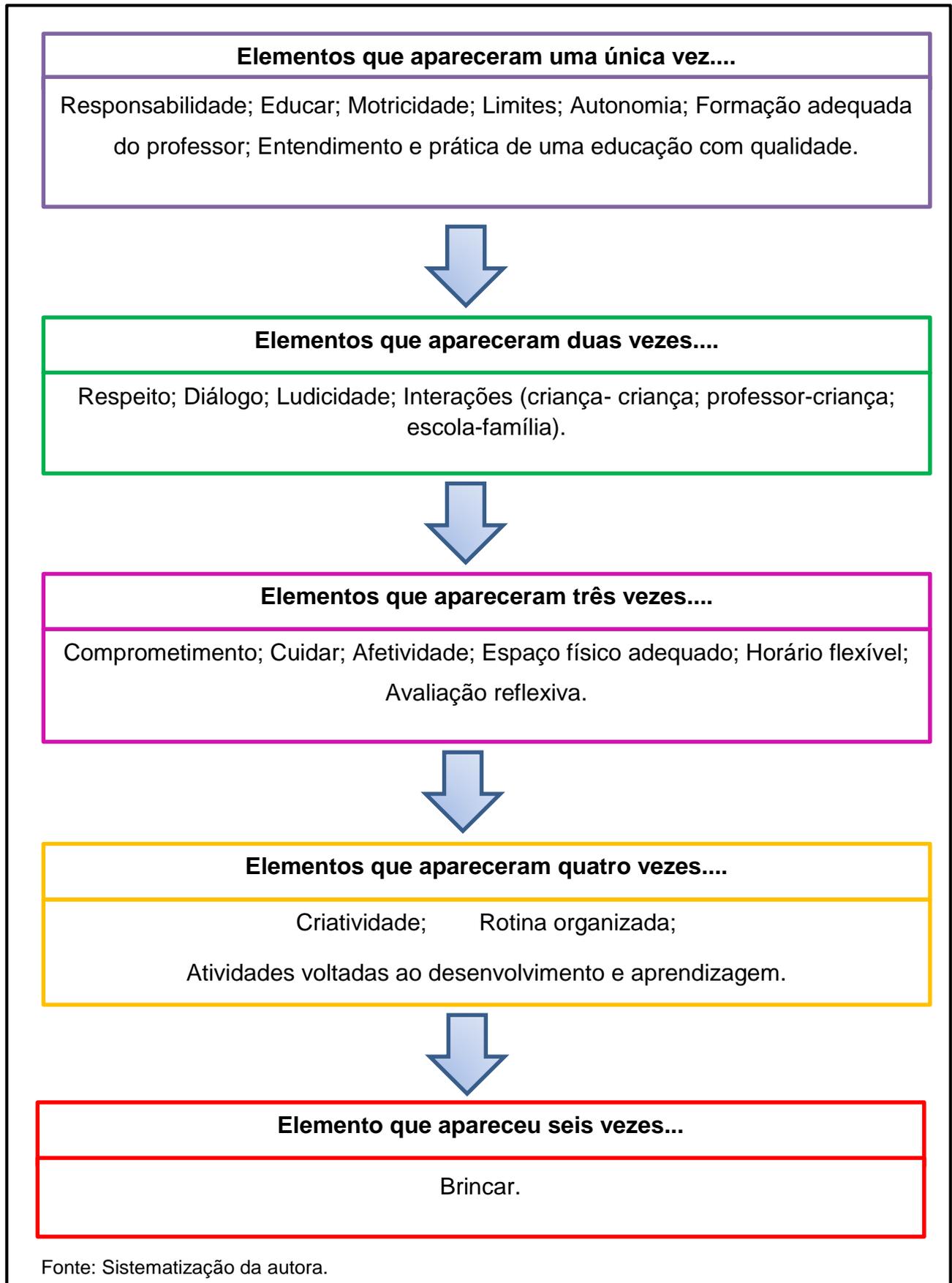
“*Educar, cuidar e brincar*”.

Como se percebe são apenas os elementos bases para este nível, bem como os mais falados nos últimos tempos. Apenas uma docente (Júlia), destacou em sua resposta os 5 elementos pedidos.

A partir das respostas de todas as docentes e equipe diretiva, realizou-se um esquema, com os elementos que apareceram apenas uma única vez na descrição de alguma professora, duas vezes, três vezes, quatro vezes e seis¹¹ vezes, totalizando os 21 elementos necessários e importantes para o trabalho com qualidade na Educação Infantil relatados pelos sujeitos da pesquisa.

¹¹ Nenhum elemento apareceu cinco vezes na descrição das pesquisadas, por isso pula-se de quatro para seis.

Figura 02: Elementos necessários para o trabalho com qualidade na EI



Ao juntar todos estes elementos destacados pelas docentes nenhum se torna indispensável à prática na Educação Infantil. Afinal, afetividade, respeito, diálogo (professor – criança; criança – criança), cuidado, interações, etc, devem fazer parte cotidianamente em todos os níveis de ensino, como também, são direitos fundamentais das crianças e de um ensino com qualidade. Salientam-se algumas questões, como por exemplo, a rotina pensada e organizada e horário flexível, essas devem realmente ser flexíveis, prazerosas e alegres, não sendo algo massacrante para a criança. Destaca-se que

as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2000, p. 45).

A rotina rígida, sempre igual, com poucas mudanças e criações, pode ser ruim para que a criança imagine, fantasie, tenha liberdade e autonomia, e com certeza criaremos sujeitos incapazes de dialogar e questionar, afinal não tiveram em sua infância mudanças e movimentos.

Também, entre alguns elementos citados, estão as atividades voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa, não foi discutida com maiores informações pelas pesquisadas, porém, é necessário refletir sobre a mesma. Tomemos como ponto de partida o fato de que, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY¹², 2005, p. 32). A aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, portanto o professor como responsável pela criança no âmbito escolar deve levar em consideração as aprendizagens trazidas por ela. E assim, a escola tem como tarefa indispensável levar a criança na direção para desenvolver o que lhe falta, transformando o conhecimento empírico que a criança possa apresentar em conhecimento científico.

¹² O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky. Opto por preservar a grafia contida nas indicações bibliográficas, a grafia adotada nas obras.

Portanto, “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VYGOSTKY, 2005, p. 41). A criança sabe muitas coisas antes de ir para a escola, compete a nós organizar o ensino de maneira a considerar o que elas sabem, promovendo o desenvolvimento cientificamente, emocionalmente, psicologicamente, etc. Como bem destaca Mello e Farias (2010), a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. É na infância - Educação Infantil- que se começa a relação da criança com a cultura mais elaborada. Destarte, quanto mais a docente compreender seu papel mediador no processo de ensino – aprendizagem – desenvolvimento, mais intencionalmente será a organização das atividades, como do espaço escolar para essas crianças. Corroborando com as autoras Mello e Farias (2010, p. 58/59),

quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Cabe à escola ampliar as experiências das crianças, promovendo a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento. Bem como, as interações, o diálogo, a afetividade, a autonomia, o cuidado com os outros, promover também, situações adequadas para que desenvolvam a criatividade, personalidade, caráter, etc.

Retornando aos elementos destacados importantes pelas pesquisadas, também, achamos de grande importância destacar a estrutura física, essa muitas vezes dificulta o trabalho da docente em sala de aula, mas não impede que se realizem determinadas atividades. Sabe-se também que muitas EMEIS em nossa cidade estão longe de serem adequadas às crianças que ali frequentam, pois, se pensarmos em uma criança ativa, imaginativa e criativa, é necessário criar espaços para se promovam a autoria e autonomia da mesma. Assim, é importante se aliar espaço físico ao imaginativo,

quando pensamos um espaço para a relação com as crianças, é importante que possamos aliar às qualidades físicas (o que nele é importante ter – objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, etc) com as qualidades imaginativas (como essas coisas vão convidar a inventar possibilidades pesquisas cenas, narrativas? Como na relação com essas coisas as crianças vão construir significado? (GUIMARÃES, 2006, p. 71).

Essas duas vertentes são essenciais para o trabalho na Educação Infantil, além de se constituírem direito das crianças, um espaço minimamente adequado, bem como um espaço para a exploração da imaginação, criatividade e seus movimentos. Esses direitos das crianças, em ter um espaço físico adequado e de qualidade, estão “assegurados”, ou deveriam estar, nos documentos. O documento: “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, traz nos seguintes critérios:

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. (BRASIL, 2009, p. 13).

A política Indicadores da Qualidade na Educação Infantil tem na dimensão “Espaços, materiais e mobiliários”, que esses devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças. No indicador 5.1 “Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças” (BRASIL, 2009, p. 51).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, também salientam a importância de um ambiente físico adequado para as crianças. No item 15 tem-se que: “são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas.” (BRASIL, 2006, p. 42).

Na Resolução CMESM nº 30/2011, destaca-se aspectos como:

janelas com ventilação e iluminação natural, com visibilidade para o ambiente externo, possibilitando a redução de iluminação para o descanso das crianças, vedadas com telas de proteção; quando for iluminação artificial, preferencialmente indireta [...] o quadro, o espelho, os cabides, as bancadas, prateleiras e/ou armários para guarda de brinquedos e materiais utilizados pelas crianças devem ser acessíveis, mantendo-se a uma altura em torno de 65 cm. Acima desta altura deve ficar espaço destinado à guarda de fraldas, roupas de cama e banho, assim como os materiais de uso exclusivo dos adultos. (2011, p. 09/10).

Diante do exposto, fica a pergunta: até que ponto consegue-se promover espaços para o desenvolvimento criativo e imaginativo das crianças?

Remetemo-nos aos questionários das docentes, em uma das perguntas foi perguntado como estão dispostos e/ou guardados os brinquedos em sala de aula, e também, o dia do brinquedo de casa. Na EMEI Rosa referente ao dia do brinquedo foi unânime as respostas, todas responderam deixar livre, a escolha é da criança, sendo possível todos os dias. Já, na outra pergunta sobre como são dispostos os brinquedos, obtivemos dois segmentos de respostas, duas docentes disseram disponibilizar todos os brinquedos e jogos em sala de aula acessíveis as crianças a todos os momentos. E outras quatro relataram disponibilizar em parte, alguns sim e outros ficam guardados devido ao espaço na sala ser pequeno e não tem como colocar todos disponíveis. Portanto, relembremos a discussão acima, sobre o espaço físico adequado às crianças e aos professores.

Essa escrita complementa o que as mesmas destacam na pergunta referente ao brincar, como esse é compreendido cotidianamente nas práticas com as crianças? Todas as docentes juntamente da equipe diretiva, destacam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, bem como eixo norteador das práticas.

A docente Lúcia diz que é prioridade,

“É através das brincadeiras que acontece a construção do saber, da socialização, da autonomia”.

A professora Lívia:

“O brincar desenvolve a aprendizagem, a forma de comunicação e seu desenvolvimento, construção da autonomia e criatividade, o olhar para o outro no aprendizado de atitudes de respeito”.

É necessário que os docentes estejam atentos aos encontros de olhares das crianças com os objetos pré-dispostos, bem como nas brincadeiras, pois a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende nas interações com outras crianças e/ou adultos. O termo interações é trazido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) junto das brincadeiras como eixos norteadores de toda a prática neste nível, porém, esses termos não são especificados. Esses conceitos são trazidos em outro documento publicado após as DCNEI, o documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creches” no ano de 2012. O mesmo apresenta como objetivo ser um - Manual de Orientação Pedagógica – para professores, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade. Mesmo que essa palavra “Manual” talvez não tenha sido bem colocada, pois representa um guia prático de funcionamento, destaca-se que o mesmo apresenta bons elementos para a organização do espaço físico, critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais, etc.

O referido documento inicia trazendo as interações ocorridas na Educação Infantil sob a ótica das crianças, sendo

as crianças e as professoras/adultos - essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras; **as crianças entre si** - a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores); **as crianças e os brinquedos** - por meio das diferentes formas de brincar com os objetos / brinquedos; **as crianças e o ambiente** - a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar. Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo; **as crianças, as instituições e as famílias** - tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos. (BRASIL, 2012, p. 15/16, grifo da autora).

Essas interações são base fundamental do desenvolvimento humano, pois é a partir das interações humanas que as crianças vão se constituindo a si e seu conhecimento. A interação social é um componente essencial para a aquisição da linguagem, essa que é a forma do indivíduo interagir consigo e com o mundo. Como

discorre Vygotsky (2005), a linguagem origina-se como meio de comunicação entre criança e as pessoas que a rodeiam e só depois convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Nesse sentido, no espaço escolar criam-se laços de amizade, de interação e trocas, neste ambiente, juntamente com seus colegas e professores é que o sujeito amplia seus conhecimentos e, através da linguagem e da interação social é que as aprendizagens se constroem e o desenvolvimento acontece.

Retomando aos questionários, agora na EMEI Amarela, obtiveram-se duas respostas para a pergunta referente ao local onde são guardados brinquedos e jogos. Duas professoras relataram que os mesmos não estão disponíveis em locais de livre acesso, são disponibilizados para as crianças nos momentos necessários e adequados para a brincadeira. E, outras duas responderam que em parte, alguns estão disponíveis e de livre acesso, já outros brinquedos e jogos são disponibilizados no momento em que elas acharem mais adequados. Referente ao dia do brinquedo, tivemos quatro respostas bem diferenciadas sendo que, uma professora não respondeu, outra destacou que é todos os dias, outra docente que relatou ser apenas sexta-feira, e a professora Mariana:

“Por ser uma turma de berçário é todos os dias”.

Destacam-se alguns pontos, como, o da docente Fátima professora do berçário (1 – 2 anos) que relatou não deixar os brinquedos disponíveis, não respondeu o dia do brinquedo e se limitou a responder apenas três elementos necessários para o trabalho na Educação Infantil. Essa, que juntamente de sua colega Mariana também docente do berçário (3 meses – 1 ano), não responderam à questão que para mim é de extrema importância, a pergunta referente ao entendimento do brincar no cotidiano das práticas desenvolvidas com as crianças. Podemos pensar pelo viés de que não quiseram responder a essa questão, não se sentiram à vontade, pode ser, a docente Fátima limitou-se a responder apenas as questões objetivas, porém, Mariana respondeu outras perguntas dissertativas. Mas,

se pensarmos, que não sentiram-se a vontade em responder tal questão sobre o brincar, também podemos pensar que provavelmente não compreendam a real importância do brincar. O quão necessário é incentivar e estimular os bebês aos quais trabalham diariamente.

Essas respostas trazidas pelas docentes, ou não respondidas, vão à contramão do que pensa a equipe diretiva referente ao brincar:

“O brincar é eixo central nas atividades realizadas na escola, perpassa a rotina das crianças, alternados os momentos de brincadeira livre e brincadeira dirigida”.

A docente Débora apresenta determinada compreensão em sua escrita alusiva ao brincar:

“Penso eu que na Educação Infantil o brincar é imprescindível para o desenvolvimento social, psicológico, afetivo da criança, entre outros”.

Assim, demonstra-se importar com o brincar, mas até que ponto? Em outra questão relata não deixar os brinquedos e jogos disponíveis em locais de livre acesso, dispõem no momento em que acha mais adequado para a brincadeira. É de extrema importância a compreensão do brincar na Educação Infantil, como o de ampliar as experiências das crianças, pois,

a atividade criadora da imaginação, depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiências anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Caso queiramos que se tenham bases sólidas para a atividade de criação, é necessário à ampliação da experiência proposta as crianças. Como também, a

necessidade de espaços para as brincadeiras, afinal a criança aprende a brincar, brincando com as professoras, colegas, mães, pais, irmãos, etc. O brincar é fonte de desenvolvimento e aprendizagem, é uma atividade construída nas interações. No brincar a criança ressignifica o mundo, com a ajuda da imaginação, criação, movimento, falas, sons, etc. Deste modo,

o brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se deslocar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. (BORBA, 2006, p. 46/47).

Se a criança não brinca, deixa de vivenciar um conjunto de experiências significativas, que podem ser fundamentais para seu desenvolvimento. É tarefa do professor “deixar” brincar livre, para que possa observar e compreender alguns elementos do universo infantil, da mesma forma, planejar momentos de brincadeiras dirigidas com objetivos determinados.

E, vamos um pouco mais, como e onde ficam os direitos fundamentais das crianças a partir de uma educação com qualidade? Sendo o brincar o mais importante e necessário para a criança, tendo destaque nas políticas. No documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, o direito a brincadeira é o primeiro tópico a ser destacado, sendo ele: “Nossas crianças têm direito à brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 14). Diante deste, os dois primeiros itens referem-se aos brinquedos disponíveis às crianças em todos os momentos, e se os brinquedos são guardados em locais de livre acesso a elas.

No documento Indicadores da Qualidade, na dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens”, temos no indicador de número 2.12. “As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais”? (BRASIL, 2009, p. 41). Também, no indicador 2.2.1,

as professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?” (BRASIL, 2009, p. 41).

Saliento que a questão aqui não é julgar nenhuma das duas EMEI e nem as docentes que nas mesmas trabalham, afinal quem sou eu para realizar tal ato. Mas, sim propiciar discussões e reflexões acerca da qualidade na Educação Infantil e dos direitos fundamentais das crianças, bem como provocar quem sabe possíveis mudanças nas rotinas escolares visando uma melhor qualidade no âmbito escolar para as crianças.

Diante disso, foi questionado para a equipe diretiva se as crianças conheciam seus direitos no que se refere ao âmbito escolar. Na EMEI Amarela obtive-se como resposta:

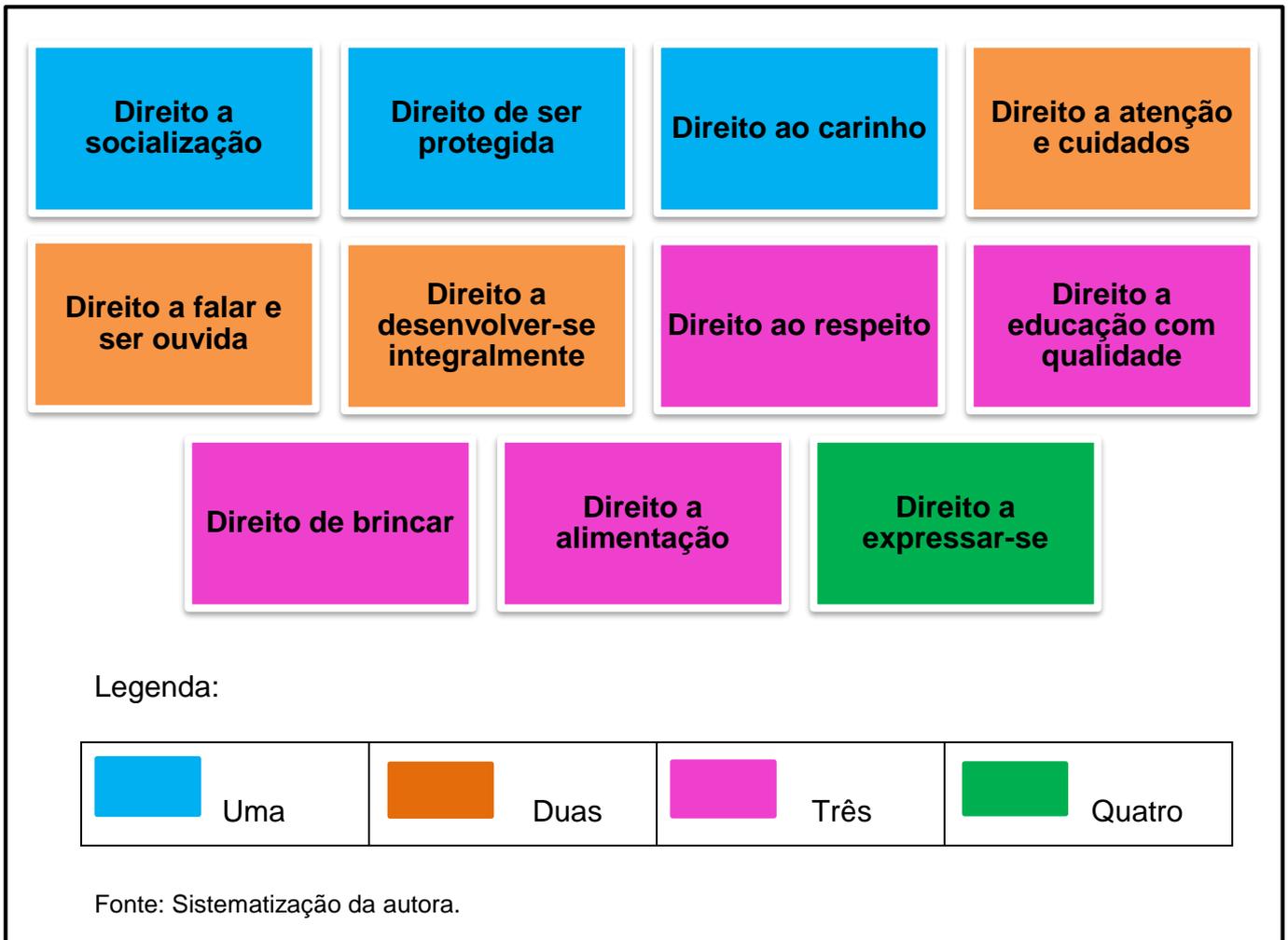
“Na escola, os professores possuem este conhecimento e agem de modo a fazê-los cumprir”.

Na EMEI Rosa:

“Liberdade de expressar-se. Ser respeitado e protegido no ambiente escolar, alimentação, ter direito de desenvolver-se integralmente”.

Para as docentes questionou-se se acreditavam que as crianças possuíam algum direito e quais seriam, bem como se as crianças sabiam quais seriam e de que maneira isso é problematizado com os pequenos. Nas escritas das professoras tem-se apenas uma da EMEI Amarela que não respondeu. Totalizou-se 11 direitos citados pelas docentes. A seguir apresento os mesmos, a partir de um esquema. Para isso, elaborei uma legenda, as cores indicam quantas vezes esses direitos apareceram nas escritas das pesquisadas.

Figura 03: Direitos das crianças nas EMEIS



A criança além de apresentar os direitos inerentes a qualquer ser humano, como por exemplo, o respeito, liberdade de expressar-se, têm alguns direitos que lhe são específicos pela própria condição de sujeito em desenvolvimento. Alguns desses direitos vêm sendo assegurados por lei desde 1988, e dando deveres a quem deve cuidar e proteger estas crianças, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art. 227 (1988, p. 128) normatiza que é

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Muitos direitos estão sendo assegurados por lei, direitos básicos para o desenvolvimento da criança, ainda no que nos referimos aos documentos, encontramos mais direitos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), direito,

à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006, p. 19).

Ainda existe uma distância entre o proposto nas leis e o possível a ser cumprido. É consenso que a criança apresenta direito a atenção e cuidados, direito a falar e ser ouvida, como destacaram as docentes e os documentos. Mas, quando os pequenos manifestam desejo/necessidade de dormir, não lhes é permitido, por diferentes motivos, contudo, todos do ponto de vista adultos, respondendo a necessidades adultas, quando o que as crianças precisam é simplesmente fechar os olhos, deitar e descansar por alguns minutos para voltar a brincar e se divertir logo na sequência.

Precisa-se ter a clara compreensão de que cidadania, cooperação, carinho, respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. A criança necessita vivenciar isto na escola, para compreender estes conceitos na prática, aprender a respeitar tendo seus direitos respeitados. Sabe-se que não exclusivamente na escola, mas também, no espaço familiar, porém muitas crianças não vivenciam isto em casa por inúmeros motivos que no momento não cabe à discussão, assim compete à escola tentar ao máximo propiciar esta vivência as crianças, comprometendo-se e assegurando os direitos fundamentais.

4.3 As possíveis, as necessárias e as impossíveis reestruturações apontadas pelas pesquisadas

Na presente categoria a questão foi voltada as possíveis reorganizações da Educação Infantil. O intuito era que as pesquisadas (professoras¹³ e equipe diretiva) destacassem quais mudanças consideram necessárias neste nível para que se tenha uma melhor qualidade.

Apresento a seguir as respostas das equipes diretivas.

EMEI Amarela:

“A escola já trabalha numa perspectiva de realizar um trabalho que faça a diferença. No entanto, a modificação seria no sentido de aumentar o número de vagas para atendimento de 4 e 5 anos, pela obrigatoriedade”.

EMEI Rosa:

“O problema das maiorias das escolas de Educação Infantil do nosso município, elas não foram construídas para a Educação Infantil, mas sim adequadas a realidade atual. Sugiro uma equipe de multiprofissionais pelo menos uma vez na semana. Salas amplas, número menos de alunos nas salas. Espaços amplos para os dias de chuva”.

Exibo a seguir um esquema com as seis principais mudanças apontadas pelas docentes. O número indica quantas vezes à mudança escrita ao lado foi destacada pelas pesquisadas.

¹³ Nesta questão não se obteve respostas de três professoras. Uma docente da EMEI Rosa, e duas da EMEI Amarela.

Figura 04: Mudanças/ (re) organizações na Educação Infantil



Destaca-se que professoras e a equipe diretiva da EMEI Rosa estão insatisfeitas com a estrutura física da instituição. A professora Lúcia relata:

“Um dos problemas que nossa escola enfrenta é o espaço físico que não é adequado à realidade atual”.

Isso demonstra a insatisfação com o espaço em que ocupam, mas preocupando-se em melhorar a estrutura para assim ter uma melhor qualidade ao atender as crianças, entendendo que o espaço precisa ser um facilitador de interações. A autora Nunes (2006, p. 22), destaca que “a organização do tempo e do

espaço, nas instituições de Educação Infantil, vai denotar o projeto pedagógico ali vivido”. A organização do espaço é a tradução do que se compreende por criança, bem como a concepção de que sujeito deseja-se.

Diante disso, como a discussão referente ao espaço físico é atravessada pelas políticas? Em diferentes documentos encontramos pontos destacados referindo-se a importância de um ambiente aconchegante, equipamentos e materiais adequados e espaços amplos que propiciem os movimentos das crianças. Apresento logo abaixo, um quadro com alguns fragmentos dos documentos referente ao que dizem sobre o espaço físico/ infraestrutura das instituições de Educação Infantil.

Quadro 07: O que orientam os documentos sobre o espaço físico das instituições de Educação Infantil

Documentos	Orientações
Parâmetros de Qualidade (2006)	<p>“Propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos” (p. 42).</p> <p>“O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis” (p. 43).</p>
Indicadores da Qualidade (2009)	<p>“Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (p. 50).</p> <p>“Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente, brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados” (p. 50).</p>
Critérios para um atendimento em creche (2009)	<p>“Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante – Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia”. (p. 17).</p> <p>“Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos – Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva”. (p. 23).</p>
Diretrizes Curriculares Nacionais (2009)	<p>“Art. 8º, Inciso 1º: As propostas pedagógicas das instituições de E.I deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”. (p. 03).</p>

<p>Resolução CMESM nº 30 (2011)</p>	<p>“O solário pode ser considerado como área livre com orientação solar adequada, recomendando-se 1,50 m² por criança, podendo ser coberto e descoberto; seu acesso deve evitar desníveis; Os espaços destinados a atividades para cada faixa etária (sala para atividades, sala multifuncional, sala de repouso, fraldário, lactário, solário) deverão conter área mínima de 1,20 m² por criança, devendo ser organizados de maneira estimulante, confortável, segura, adequada a faixa etária das crianças e ao Projeto Político Pedagógico da Escola”. (p.10).</p>
---	---

Fonte: Sistematizado pela autora.

Percebe-se que os documentos dão destaque a um espaço rico e potencializador de interações entre os diferentes sujeitos no âmbito escolar, deixando clara a necessidade de espaços: arejados e ventilados, locais fechados para os dias de chuva; Materiais adequados para a faixa etária e quantidade suficiente para todas as crianças da turma.

Os documentos visam essa boa qualidade na infraestrutura, indo ao encontro do que desejam as professoras e equipe diretiva, almejando um local adequado para as crianças se desenvolverem. Por qual motivo ainda enfrentamos tais discussões? Este ponto em foco vai ao encontro de outro item destacado pelas docentes como mudança primordial nas EMEIS, o desejo de um maior investimento no nível da Educação Infantil. Essa falta de recursos financeiros para o âmbito escolar é o que faz com que os documentos e as falas das professoras se desencontrem. O que também gera a terceira necessidade de mudança mais relatada pelas docentes, o número de alunos por sala de aula. Onde os investimentos são poucos e a demanda cresce cada vez mais, devido a aprovação e implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que estabelece a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil

Como realizar um trabalho de qualidade em salas de aula pequenas, com um número grande de alunos? Sabe-se dessa dificuldade encontrada nas EMEIS atualmente. Diante disso trago um dado¹⁴ importante, do ano de 2009 até 2015, não foi criada nenhuma EMEI na cidade de Santa Maria. Mostro abaixo um breve quadro em relação ao número de evolução do atendimento na Educação Infantil.

¹⁴ Os seguintes dados foram disponibilizados pelo setor Pedagógico da SMED da cidade de Santa Maria.

Quadro 08: Evolução do atendimento na Educação Infantil

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
2.257	2.298	3.524	3.865	4.576	4.879	5.470

Fonte: Setor Pedagógico – SMED – Santa Maria.

De que maneira se propicia espaços adequados para as crianças, se nenhuma nova EMEI foi criada, mas a procura só aumenta? Nota-se no quadro acima, que de 2009 a 2015 o número de vagas que foram criadas é de 3.213. Quando é necessário que as EMEIS adaptem da maneira que conseguem, reorganizando os espaços, diminuindo uns para aumentar o número de salas, ou colocando mais crianças nas turmas.

Também, é válido destacar a ação do governo federal em criar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). O mesmo foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, sendo parte das ações do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o referido programa tem como objetivo principal prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir acesso de crianças a creches e pré-escolas de Educação Infantil. Porém, no município de Santa Maria, não temos nenhuma escola de Educação Infantil concluída, continuamos à espera de que essas ações governamentais cheguem a quem de fato precisa e é de direito, as crianças.

Outras mudanças citadas pelas professoras e/ou equipe diretiva: a adesão ao Construtivismo; Qualificação profissional; Política de cobrança para Pais/ Família na educação dos filhos; Equipe de multiprofissionais; Reestruturação do currículo.

O construtivismo foi citado por uma docente, que relatou:

“Faria com que todas as escolas aderissem ao construtivismo”

Entende-se que é preciso haver uma discussão e um acordo sobre as opções metodológicas, inclusive isso é uma preposição do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição. Referente à qualificação profissional, as docentes que relataram isso, gostariam de um investimento maior nesta área, não dando maiores explicações.

Já, no item citado por uma docente, política de cobrança para Pais/ Famílias na educação dos filhos, talvez falte um diálogo entre EMEI e pais, um maior chamamento do âmbito escolar para a participação dos familiares na escola. Muitas vezes falta para alguns pais à compreensão da importância do trabalho escola-família, ou, esse entendimento também pode faltar para os profissionais da educação, quando chamar os pais significa cobrar. Essa relação é destacada nos documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), na sétima dimensão: “Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”. Neste item é destacado o quanto a instituição de E.I enriquece com a participação dos pais, assim aumentando a possibilidade de um bom trabalho, “família e instituição de Educação Infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades” (BRASIL, 2009, p. 57). Acredita-se que cada EMEI sabe de suas limitações e potencialidades, cabendo a estas organizar espaços para trocas de experiências entre professores e familiares, não esperando que os pais o façam.

Na equipe de multiprofissionais, foi uma sugestão da equipe diretiva da EMEI Rosa. A mesma não foi exemplificada, apenas dita que seria implementada no mínimo uma vez na semana. Penso que seja uma equipe composta por diferentes sujeitos de diversas áreas, como por exemplo, psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos, assistente social, etc. O que seria algo muito interessante para as EMEIS, principalmente as que são compostas por famílias de baixa renda. O trabalho interdisciplinar realizado por professores e sujeitos de outras profissões ajudaria no desenvolvimento integral das crianças e das famílias, assim propiciando ajuda a quem precisasse.

Em outra mudança sugerida, tem-se a [re] organização do currículo, relatada por uma professora da EMEI Rosa. Os questionamentos voltam-se para que até o momento atual, quem organiza o currículo escolar, são as próprias EMEIS. Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, sendo normas obrigatórias, com o objetivo de que essas diretrizes sejam observadas na

organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, as mesmas não trazem o que se deve ensinar. A mudança no currículo deve vir do diálogo com os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, a partir das necessidades e desejos das crianças. O documento referido destaca as concepções de proposta pedagógica e currículo, o primeiro como algo elaborado no processo coletivo, contando com a participação da direção, professores e da comunidade escolar, o segundo, um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12/13). Outro ponto trazido pelo documento são os eixos norteadores: interações e brincadeiras, que devem garantir determinadas experiências, como por exemplo: o conhecimento de si e do mundo; as diferentes linguagens; autonomia; curiosidade e exploração; manifestações e tradições culturais brasileiras, entre outros.

Também, conta-se com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), documento mais antigo e não obrigatório, mas que como vimos na categoria: Políticas familiares às professoras, no presente trabalho, ainda são lembradas pelas professoras. O Referencial é tido como um guia de orientação, “que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p.09). Os três volumes¹⁵ disponíveis visam contribuir para o

planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 09).

Como bem diz o nome do documento, eles são referenciais para nortear a prática, não sendo obrigatória a nenhuma instituição de Educação Infantil.

Faço um adentro, descreveu-se acima que até o momento atual não temos nenhuma lei, política e documento que diga o que se deve ensinar as crianças, mesmo que as DCNEI sejam normas obrigatórias, as mesmas não determinam o que se deve ensinar, as instituições tem livre arbítrio. Mas, surge no ano de 2015 o

¹⁵ Os três volumes são: Volume I: Introdução; Volume II: Formação pessoal e social; Volume III: Conhecimento de mundo.

início de uma discussão referente a Base Nacional Comum Curricular, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa visa assegurar que todo estudante, em qualquer região do Brasil, tenha garantido o acesso à aprendizagem de conhecimentos fundamentais, promovendo uma maior equidade e coerência no sistema educacional, a mesma passou pela consulta pública para ser aprovada até junho de 2016.

Se olharmos os documentos anteriores, a referida reforma curricular vem sendo anunciada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, quando apresenta em seu Art. 9, Inciso IV,

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que **nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;** (BRASIL, 1996, p. 03, grifo da autora).

Como se observa no grifo, já se fala em competências para nortear os currículos, apresentando conteúdos mínimos. Outro documento que apresenta essa referência de elaboração é os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), na página 10, os parâmetros são apresentados com intuito de estabelecer uma **referência nacional** que subsidie os sistemas na discussão e implementação de Parâmetros de Qualidade locais. E, em um dos documentos atuais fica nítida esta elaboração da Base Nacional Comum Curricular, é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) que se anuncia a construção do documento, o item 14 - Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação - (p. 31), traz que,

cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares. Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, **está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático** e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas: o currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? [...] (BRASIL, 2010, p. 31, grifo da autora).

No grifo, compreende-se a clara intenção da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, não resta dúvida que este documento vem sendo construído há muito tempo, bem como vem sendo anunciado. Ressalta-se que no site - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca> - local para conhecer o

documento, existe um espaço para contribuição, mas o que não faz valer no que se diz ser um processo democrático. Para que você consiga dar sua opinião necessita-se de bastante tempo e paciência, já que o site dificulta o acesso. Não se sabe dizer se o documento realmente irá melhorar a educação e seus níveis de ensino, para tal avaliação é necessário aguardar sua implementação, o que é certo, é que o documento está pronto, apenas esperando a votação. E como ficarão os direitos fundamentais das crianças? Bem como, a melhoria na qualidade da E.I? Só esperando para ver...

5) ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Início estas considerações reiterando que o objetivo não era fazer comparações entre as EMEIS, ou dizer o que está certo e/ou errado, pois essas palavras podem ser dúbias e de diferentes significações para cada sujeito. Todavia o que queria, era o de provocar algumas reflexões acerca das instituições de Educação Infantil e das políticas que tratam sobre qualidade para educação das crianças, com intuito de ajudar em possíveis melhorias nas EMEIS.

Tinham-se alguns objetivos para o trabalho, o de identificar como estava sendo vivenciado no âmbito escolar as políticas que visam implementar a qualidade atendendo as crianças em EMEIS de Santa Maria, também, de que maneira os documentos subsidiam o entendimento da equipe diretiva e professores sobre qualidade na Educação Infantil.

Nesse sentido, mesmo que os documentos: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009) estejam disponibilizados nas EMEIS, como respeitar a qualidade e os direitos fundamentais das crianças se os mesmos não estão sendo vivenciado no âmbito escolar? A qualidade que é o maior direito dos pequenos. Não estou querendo dizer que os documentos precisam ser levados em consideração em todos os seus aspectos, que são a “salvação” para tudo e todos. Mas, saibamos que os mesmos apresentam pontos importantes, como elencar parâmetros, indicadores e critérios minimamente necessários para o trabalho com crianças de Educação Infantil. Corroborando com Lück (2009, p. 12), quando destaca que,

nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Retomando alguns pontos surgidos a partir das respostas dos participantes da pesquisa, que destaco como negativos, mas de extrema importância para que se tenha qualidade e respeite os direitos das crianças: as temáticas a serem trabalhadas não partem das crianças, evidenciado nas respostas; o documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” não foi citado por nenhuma professora e nem equipe diretiva como algo a complementar as práticas cotidianas e nem como documento conhecimento, ao contrário dos Parâmetros de Qualidade e dos Indicadores da Qualidade, citados, porém, não vivenciados; os brinquedos e jogos muitas vezes não disponíveis as crianças; infraestrutura.

Sabe-se que alguns pontos como a estrutura física é um aspecto que depende não apenas das professoras e equipe diretiva que trabalham na escola. As EMEIS precisam de ajuda, de investimentos dos governos (seja qual for), de maior comprometimento, de promessas cumpridas. É importante, destacar que as mudanças não ocorrem sozinhas, precisam das verbas, contudo, o ponto é de que algumas mudanças podem ser feitas a partir da vontade das escolas. Como por exemplo, ter as temáticas trabalhadas a partir do que desejam aprender. Afinal, se nos comprometemos em ter uma instituição da primeira infância baseada no diálogo, na escuta, na ética, necessitamos saber realmente ouvir as crianças. Também, a compreensão de que a criança está construindo seu conhecimento, e “não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 105). Bem como, esta produção de conhecimento e significados são realizadas nas interações, de criança - criança, criança – adulto, criança – mundo, etc.

Também destaco dois pontos importantes para mim com esta pesquisa, primeiro, que as reflexões, discussões e estudos se fizeram de grande contribuição para mim profissionalmente, afinal também sou professora de crianças da primeira infância, na verdade me constituo como tal a cada dia que passa com novas aprendizagens e descobertas. Tentei sempre refletir sobre meus atos no âmbito escolar, será que respeito os direitos fundamentais das crianças que estão comigo durante o ano letivo? Gostaria de dizer minhas crianças, mas penso que não são minhas, mas sim do mundo, ajudamos a elas durante um ano inteiro e após são livres para conhecer novos caminhos, novas aprendizagens.

O segundo e último ponto a ser destacado nas conclusões, é que ao longo da escrita, além de me questionar e refletir. Senti a falta de escutar o que as crianças têm a dizer sobre a qualidade nas suas instituições e seus direitos. O que elas entendem sobre qualidade? E direitos? O que acham ser de direito delas e se esses são respeitados? O que pensam sobre a escola? O que gostariam de mudar e por quê? Talvez aqui fique a vontade e desejo de futuras pesquisas, escutando quem realmente é detentor destes direitos, sendo a qualidade o principal.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. ISAIA, S. M. de A; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. da R. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.
- BORBA, A.M. A brincadeira como experiência de cultura. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 23. Novembro 2006.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 de dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em 2 de jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução N° 05/CNE/CEB, Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília – DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**. Ministério da Educação. 2012.
- CAMPOS, M. M. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa**. Cadernos de Pesquisa. N. 101, p. 113 – 127, jul. 1997.
- CAMPOS, M. M; CRUZ, S.H.V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, M. P de. **Vozes Masculinas numa Profissão Feminina**. Estudos Feministas, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.

CESAR, A.M.R.V.C. **Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)?** Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. Disponível em: <
http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf >.

Acesso em: 28 de dez. 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro de 2011.

CORRÊA, B.C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p 85 – 112, julho. 2003.

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

FONSECA, J.J. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002, Apostila.

GERHARDT, L. C. A. R. RISQUINHO, D. L. SANTOS, D. L. DOS. Estrutura do projeto de pesquisa. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, D. de O. Educação Infantil: espaços e experiências. In: **O cotidiano na Educação Infantil.** Secretaria de Educação a Distância. Boletim 23. Novembro 2006.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALTA, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

MELLO, S.A; FARIAS, M.A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação. Santa Maria. V. 35, n. 1. P. 53-68. Jan/abr 2010.

MINAYO, M.C.DE S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Artigo Article. 2011; pg. 621 – 626.

MINAYO. M. C. DE S; SANCHES. **O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementariedade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NUNES, M.F.R. Educação Infantil: Instituições, funções e propostas. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 23. Novembro 2006.

PIAZZETTA T. O masculino na docência da Educação Infantil Anos Iniciais . In: 6º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SBECE) E 3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. (SIECE), 2015, Canoas, **Anais...**Canoas: 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 de dez. 2015.

SANCHES, E. C. **Creche –realidade e ambiguidades**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Pedagogia Médica. Ver SOCERJ. 2007; 20(5):383-386 setembro/outubro.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAE. Porto Alegre: v.23, nº 1 (jan/abr. 2007).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico – Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – 2ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Questionário dirigido à equipe diretiva da Educação Infantil

Prezada (o)!

A seguir apresentamos algumas questões, para as quais gostaríamos de ter a sua participação. Este instrumento tem o intuito de investigar acerca da qualidade na Educação Infantil, a partir de diferentes sujeitos envolvidos no coletivo da escola, como professores e equipe diretiva.

Agradecemos sua colaboração.

1) Escolha um nome fictício para a escola:
2) Data de fundação da escola:
3) Gênero dos sujeitos da equipe escolar: Diretor (a): Vice: Supervisão:
4) Formação: Diretor (a): Vice: Supervisão:
5) Tempo de carreira: Diretor (a): Vice: Supervisão:
6) Idade: Diretor (a): Vice: Supervisão:

Estrutura da escola

- 7) Quantos alunos a escola atende?
- 8) Quantas turmas e que faixas etárias?
- 9) Quantas turmas de turno integral?
- 10) Quantos funcionários têm na escola?
- 11) Quantos professores?
- 12) Biblioteca? () Sim () Não
 A biblioteca é adaptada para receber as crianças? () Sim () Não
 Elas podem levar livros para casa? () Sim () Não
- 13) Cozinha? () Sim () Não
 A cozinha proporciona espaço para acolher as crianças? () Sim () Não
- 14) Refeitório? () Sim () Não
 O mesmo possui ambiente adequado para as crianças? () Sim () Não
 As crianças lancham no refeitório? () Sim () Não
 Ou na sala de aula? () Sim () Não
- 15) Sala de informática? () Sim () Não
 Os computadores estão em bom estado de uso? () Sim () Não
- 16) Banheiros? () Sim () Não
 Banheiros adaptados ao tamanho das crianças? () Sim () Não
 Banheiros em bom funcionamento? () Sim () Não
 O banheiro possui local para o banho? () Sim () Não
- 17) Fraldário? () Sim () Não
 Onde se localiza o mesmo na escola?
- 18) As crianças têm lugar adequado para o sono? () Sim () Não
 Onde é esse local?
 Quem fica com as crianças nesse momento?
- 19) Pátio? () Sim () Não
 Pátio amplo para as crianças? () Sim () Não
 Têm-se um dia específico para cada turma utilizar o pátio? () Sim () Não
- 20) Pracinha? () Sim () Não
 Possui brinquedos para todas as idades? () Sim () Não
 Têm-se dias específicos para as turmas utilizarem? () Sim () Não
 Quando chove as crianças tem outro espaço para brincar, além da sala de aula? ()
 Sim () Não
- 21) As crianças tem contato com a natureza? () Sim () Não
- 22) As crianças realizam passeios durante o ano? () Sim () Não

Outras

- 23) Vocês conhecem o documento: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”? Sim Não
- 24) Na escola tem esse documento? Sim Não
- 25) O documento foi disponibilizado pelo MEC? Sim Não
Ou vocês conhecem o documento através de outro recurso? Qual?
- 26) Existe hora para o planejamento na escola? Sim Não
Com que frequência na semana? 1 2 3 4 5
Quem participa?
As crianças nesse momento são liberadas ou tem outras atividades?
Qual é a opção metodológica da escola?
Como escolhem as temáticas a serem trabalhadas com as crianças?
São realizadas reuniões com toda a equipe da escola? Sim Não
Com que frequência? Semanais Quinzenais Mensais
 Semestrais Anual
São realizadas reuniões com os pais? Sim Não
Com que frequência? Semanais Quinzenais Mensais
 Semestrais Anual
- 27) Para que se tenha uma Educação Infantil de qualidade, quais são os 5 elementos mais importantes no trabalho com as crianças?
- 28) Vocês (equipe diretiva) - se pautam em algum documento para nortear as atividades da escola? Sim Não
Se for sim, por favor, cite.
- 29) Como é entendido o brincar no cotidiano das práticas desenvolvidas com as crianças?
- 30) Para que se tenha uma educação de qualidade, as crianças conhecem seus direitos no que se refere ao ambiente escolar? Quais deles são problematizados e pensados com os pequenos?
- 31) Se vocês (equipe diretiva) pudessem modificar, sugerir ou reorganizar a Educação Infantil para melhorar a qualidade, fariam isso? Por quê? E quais seriam as suas sugestões?
- 32) Alguma observação que queira fazer.

**Questionário dirigido ao corpo docente da Educação Infantil
(Idade 0 – 3 anos)**

Prezado (a) professor (a)!

A seguir apresentamos algumas questões, para as quais gostaríamos de ter a sua participação. Este instrumento tem o intuito de investigar acerca da qualidade na Educação Infantil, a partir de diferentes sujeitos envolvidos no coletivo da escola, como professores e equipe diretiva.

Agradecemos sua colaboração.

33)	Escolha um nome fictício pelo qual você gostaria de ser mencionado na pesquisa:
34)	Idade:
35)	Gênero:
36)	Formação:
37)	Tempo de carreira:
38)	Turma/ idade das crianças:

7. Você conhece algum documento disponibilizado pelo Ministério da Educação?

() Sim () Não. Se sim, por favor, cite-os.

8. Para que se tenha uma Educação Infantil de qualidade, quais são os 5 elementos mais importantes no trabalho com crianças da Educação Infantil?

9. Como é entendido o brincar no cotidiano das práticas desenvolvidas com as crianças?

10. Os brinquedos de sua sala de aula são guardados em locais de livre acesso?

() Sim, todos os brinquedos e jogos.

() Não, eu disponho para as crianças no momento que achar mais adequado para a brincadeira.

() Em parte. Alguns eu deixo acessíveis às crianças, outros prefiro guardar e disponibilizar em momentos adequados.

Outra:

Os brinquedos são guardados de forma organizada? () Sim () Não

As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras?

() Sim () Não

Ajudam-se as crianças a aprenderem a guardar os brinquedos? () Sim () Não

Dá-se suporte às crianças com dificuldades para se integrar nas brincadeiras em grupos?

() Sim () Não

11. Os adultos também podem proporcionar brincadeiras às crianças?

() Sim, a qualquer momento.

() Não, acredito que a brincadeira deve vir da criança.

() Em parte. Acredito que existem momentos que sim, outros são livres das crianças.

Outra:

12. Qual é o dia do brinquedo na sua sala de aula?

() Segunda-feira

() Terça-feira

() Quarta- feira

() Quinta-feira

() Sexta-feira

Outra:

13. Como você lida com as crianças que não querem participar da atividade que está sendo proposta?

14. Como você utiliza as histórias, músicas e dança na sala de aula?

() Como um recurso pedagógico para o desenvolvimento de alguma atividade.

() Utilizo em alguns momento para deixá-los brincando livremente.

() Utilizo sempre, assim incentivando as crianças a se expressarem.

Outra:

15. De que maneira você ajuda a criança a desenvolver sua autonomia?

Procura-se ensinar as crianças como expressarem e lidarem com seus sentimentos?

() Sim () Não

O bem-estar físico e psicológico é prioridade? () Sim () Não

Ouvem-se as crianças a todo o momento? () Sim () Não () Existe o momento da rodinha, específico para isso.

Incentivam-se as crianças/bebês em suas transições? Como por exemplo, da mamadeira para a colher e copo? () Sim () Não

Incentivam-se os bebês a engatinharem? () Sim () Não

Os bebês/ crianças pequenas tem oportunidade de interagir com crianças maiores?

() Sim () Não

Conversasse com as crianças no momento da troca de fralda? () Sim () Não

Ajudam-se e incentivam-se as crianças no desfralde? () Sim () Não

Respeita-se o ritmo fisiológico de cada criança? () Sim () Não

As crianças/bebês podem dormir a qualquer hora que desejam? () Sim () Não

16. Você considera importante avaliar as crianças? () Sim () Não

Quais instrumentos você utiliza para isso?

() Fotos

() Gravações

() Os trabalhos realizados em aula

() Registro diário

() Testagens

() Outra:

() Nessa faixa etária de bebês/crianças pequenas nós não devemos nos preocupar em avaliar o seu desenvolvimento.

17. Para que se tenha uma educação de qualidade, as crianças conhecem seus direitos no que se refere ao ambiente escolar? Quais deles são problematizados e pensados com os pequenos?

18. Se você pudesse modificar, sugerir ou reorganizar a Educação Infantil para melhorar qualidade da mesma, faria isso? Por quê? E quais seriam as suas sugestões?

19. Alguma observação que queira fazer.

Questionário dirigido ao corpo docente da Educação Infantil (Idade 4 – 6 anos)

Prezado (a) professor (a)!

A seguir apresentamos algumas questões, para as quais gostaríamos de ter a sua participação. Este instrumento tem o intuito de investigar acerca da qualidade na Educação Infantil, a partir de diferentes sujeitos envolvidos no coletivo da escola, como professores e equipe diretiva.

Agradecemos sua colaboração.

1)	Escolha um nome fictício pelo qual você gostaria de ser mencionado na pesquisa:
2)	Idade:
3)	Gênero:
4)	Formação:
5)	Tempo de carreira:
6)	Turma/ idade das crianças:

20. Você conhece algum documento disponibilizado pelo Ministério da Educação?

Sim Não. Se sim, por favor, cite-os.

21. Quais são os 5 elementos mais importantes no trabalho com crianças da Educação Infantil?

22. Como é entendido o brincar no cotidiano das práticas desenvolvidas com as crianças?

23. Os brinquedos de sua sala de aula são guardados em locais de livre acesso?

Sim, todos os brinquedos e jogos.

Não, eu disponho para as crianças no momento que achar mais adequado para a brincadeira.

Em parte. Alguns eu deixo acessíveis às crianças, outros prefiro guardar e disponibilizar em momentos adequados. Outra:

Os brinquedos são guardados de forma organizada? Sim Não

As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras?

Sim Não

Ajudam-se as crianças a aprenderem a guardar os brinquedos? Sim Não

Dá-se suporte às crianças com dificuldades para se integrar nas brincadeiras em grupos?

Sim Não

24. Os adultos também podem proporcionar brincadeiras às crianças?

Sim, a qualquer momento.

Não, acredito que a brincadeira deve vir da criança.

Em parte. Acredito que existem momentos que sim, outros são livres das crianças.

Outra:

25. Qual é o dia do brinquedo na sua sala de aula?

Segunda-feira

Terça-feira

Quarta- feira

Quinta-feira

Sexta-feira

Outra:

26. Como você lida com as crianças que não querem participar da atividade que está sendo proposta?

27. Como você utiliza as histórias, músicas e dança na sala de aula?

Como um recurso pedagógico para o desenvolvimento de alguma atividade.

Utilizo em alguns momento para deixá-los brincando livremente.

Utilizo sempre, assim incentivando as crianças a se expressarem.

Outra:

28. De que maneira você ajuda a criança a desenvolver sua autonomia?

Procura-se ensinar as crianças como expressarem e lidarem com seus sentimentos?

Sim Não

O bem-estar físico e psicológico é prioridade? Sim Não

Ouvem-se as crianças a todo o momento? Sim Não Existe o momento da rodinha, específico para isso.

29. Você considera importante avaliar as crianças? Sim Não

Quais instrumentos você utiliza para isso?

Fotos

Gravações

Os trabalhos realizados em aula

Registro diário

Testagens

Outra:

30. Para que se tenha uma educação de qualidade, as crianças conhecem seus direitos no que se refere ao âmbito escolar? Quais deles são problematizados e pensados com os pequenos?

31. Se você pudesse modificar, sugerir ou reorganizar a Educação Infantil para melhorar a qualidade, faria isso? Por quê? E quais seriam as suas sugestões?

32. Alguma observação que queira fazer.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Caro(a) Senhor(a)!

Eu, Andressa Wiedenhof Marafiga, acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Escolar, portadora do CPF 02560892057, RG 2102289713, estabelecida na Avenida Presidente Vargas, 1303, apartamento 12, cujo telefone é (55) 91990044, sob orientação da Professora Taciana Camera Segat, portadora do CPF 751549270/87, RG,7048767797, estabelecida na Rua Diamante, 615, Parque Santa Lúcia, Camobi, cujo telefone de contato é (55) 9631-3430, estou desenvolvendo um Trabalho cujo título é **“Qualidade na educação: sobre as Políticas Pública e as escolas municipais de Educação Infantil de Santa Maria- RS”**.

O objetivo deste estudo é verificar de que maneira as políticas que tratam de qualidade na Educação Infantil vem sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância? Para o desenvolvimento da pesquisa, elencaram-se algumas políticas públicas criadas pelo MEC como organizador das práticas pedagógicas nas EMEIS, visando melhorar a qualidade das mesmas. São: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e a Resolução CMESM nº 30 (2011) de Santa Maria - RS. Por isso, necessitamos que o Sr(a) nos forneça informações à respeito de suas ideias e concepções sobre o tema do trabalho através de um questionário, devendo ocupá-lo(a) por cerca de no máximo 30 minutos para completar as respostas. Em nossa avaliação realizaremos os procedimentos: Tabulação e organização dos dados obtidos de forma geral, sem identificação nominal; Análise dos dados obtidos visando identificar possíveis contribuições para os estudos sobre a qualidade na Educação Infantil.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará de perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência, lembrando que os dados obtidos não serão organizados nominalmente, ou seja, haverá sigilo absoluto em relação ao autor de cada uma das respostas, uma vez que nosso interesse está nos resultados gerais e não individuais. Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento à respeito da Educação Infantil em nossa região, o que poderá contribuir para buscarmos encaminhamentos para o seu desenvolvimento futuro. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O (a) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja requerido, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Abaixo, o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui suficiente informado (a) à respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a “**Qualidade na educação: sobre as Políticas Públicas e as escolas municipais de Educação Infantil de Santa Maria - RS**”. Eu discuti com a responsável pela pesquisa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do entrevistado

Data ____/____/____

Taciana Camera Segat

Data ____/____/____

Andressa Wiedenhoft Marafiga

Data ____/____/____