



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**DEZ DIMENSÕES DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM DIAGNÓSTICO DE INTITUIÇÕES
PÚBLICAS DE FORTALEZA**

REGIANA NEPOMUCENO ROCHA

FORTALEZA – CE
2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DEZ DIMENSÕES DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIAGNÓSTICO DE INTITUIÇÕES PÚBLICAS DE FORTALEZA

Regiana Nepomuceno Rocha

Orientadora: Inês Cristina de Melo Mamede, Dra.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

FORTALEZA – CE
2004

**DEZ DIMENSÕES DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM DIAGNÓSTICO DE INTITUIÇÕES
PÚBLICAS DE FORTALEZA**

Regiana Nepomuceno Rocha

Dissertação de Mestrado aprovada em 8 de novembro de 2004.

BANCA EXAMINADORA

Inês Cristina de Melo Mamede (orientadora), Dra.

Bernadete de Sousa Porto, Dra.

Silvia Helena Vieira Cruz, Dra.

Dedicatória

Para você Gabriel, que chegou com os primeiros raios da manhã e inundou de luz nossa existência. Você nos faz, à cada dia, pessoas melhores e mais felizes. Por você faria tudo outra vez. Te amo muito.

Agradecimentos

A alegria que sentimos ao entrar no Mestrado vai sendo aos poucos substituída por momentos de angústia, de incertezas e de solidão. É um longo percurso até alcançar novamente a alegria, mas, dessa vez relacionada ao prazer das descobertas, das aprendizagens e do encontro com pessoas que acolhem, ensinam e ajudam.

Se esse é um período difícil para nós, que estamos dentro do processo, deve ser ainda mais para aqueles que nos ladeiam. Por esse motivo gostaria de fazer um agradecimento especial ao Marcelo, meu amado companheiro, por sua paciência durante esse longo período em que muitas vezes estive ausente pesquisando, lendo ou escrevendo e por sua compreensão nos meus momentos de estresse. A ele meu amor e gratidão.

Agradeço o grande apoio dado por minha mãe e à forma tão carinhosa com que ela, Elana, Pedro Jorge, Carol, Pedrinho e Gabi acolheram meu filhote nos momentos em que precisava mergulhar com mais intensidade na escrita desse trabalho.

Meus agradecimentos especiais à professora doutora Inês Cristina de Melo Mamede que num momento de obscuridade, trouxe luz e energia para minha vida. Obrigada pelas palavras duras, ditas de forma tão sincera e carinhosa. Obrigada por tudo que me ensinou. A você todo meu carinho e mais profundo respeito e admiração.

Gostaria de agradecer também a professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz que me guiou nos primeiros momentos dessa pesquisa e que contribui de forma significativa para a realização desse trabalho.

Não poderia deixar de agradecer as colegas Geny e Celina pelo companheirismo e especialmente a Sandra, por não me deixar desistir.

A realização desse trabalho só foi possível graças à disponibilidade das professoras, dos funcionários, pais e crianças das instituições pesquisadas.

Minha gratidão a Fernanda Prata pela criteriosa correção feita.

Um agradecimento especial a Irmã Eulália, Ivana, Elba e Ilka pela compreensão e solidariedade.

Finalmente, gostaria de agradecer a CAPES pela concessão da bolsa de estudos que permitiu o apoio necessário para a realização deste trabalho.

RESUMO

A educação brasileira obteve várias conquistas, especialmente no que diz respeito ao acesso à escola. Apesar disso, essas conquistas não garantiram a qualidade educacional em nossas instituições. Tomamos como base as dez dimensões estruturais da qualidade – Metas e objetivos, Experiências de aprendizagem/Currículo, Estratégias de ensino e aprendizagem, Planejamento, avaliação e manutenção de registros, Organização da equipe técnica, Espaço físico, Relações e interações, Igualdade de oportunidades, Parceria parental e ligação com o lar e a comunidade e Gestão, monitorização e avaliação, utilizadas pela Associação Criança de Portugal. A questão que norteou o nosso trabalho foi: de que forma essas dimensões estão sendo contempladas em instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza? Utilizamos, como referencial teórico, as concepções sobre o desenvolvimento infantil de Piaget e Vygotsky e a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, pois enfatizam a importância dos contextos e das suas inter-relações para o desenvolvimento do indivíduo. Utilizamos, a título de enriquecimento do trabalho, os dez aspectos-chave da qualidade da Educação Infantil propostos por Zabalza e os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, estabelecidos por Campos. O diálogo com esses autores serviu como suporte para que os nossos objetivos de identificar, de diagnosticar e de analisar essas dimensões da qualidade pudessem ser contemplados. Fizemos a opção, dentre as diferentes abordagens da pesquisa qualitativa, pelo estudo de caso. Optamos por fazer a pesquisa com crianças de quatro a cinco anos, em duas instituições que proporcionassem diferentes formas de atendimento – um Centro de Educação Infantil e uma Unidade de Atendimento à Criança. Estabelecemos os procedimentos e instrumentos de pesquisa necessários para a análise das dimensões, são eles: as observações, os registros e as entrevistas. Nos sentimos desafiados a utilizar, também, dois novos instrumentos de pesquisa, que são: a escala de envolvimento da criança e a escala de empenhamento do adulto. Foi constatado por nós que das dez dimensões da qualidade nenhuma foi contemplada de maneira satisfatória. Em ambas as instituições os espaços não ofereciam segurança e não pareciam estar organizados para promover a aprendizagem. Em nenhuma das duas escolas foram estabelecidas às metas e os objetivos que deveriam nortear o trabalho das instituições e também nelas não havia núcleo gestor. Constatamos que as equipes técnicas das duas instituições não utilizavam qualquer instrumento para monitorar e avaliar a qualidade do atendimento prestado. Nas duas instituições não foram encontrados critérios para a organização das equipes, nem um projeto de formação continuada. As professoras das duas escolas não planejavam, portanto não tinham como elaborar estratégias de aprendizagem, comprometendo as experiências de aprendizagem das crianças. Também não foi encontrada nenhuma forma sistemática de avaliação. As professoras não parecem estar conscientes da necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades dentro do espaço escolar. As duas instituições necessitam criar um espaço de diálogo entre os profissionais, educadores e crianças, uma vez que diálogo, especialmente entre as crianças, é pouco estimulado. A relação com a família se restringe aos momentos de entregar e receber as crianças na escola. As instituições pesquisadas não faziam reuniões sistemáticas com os pais para discutir o desenvolvimento das crianças. Com isso concluímos que, para garantir um atendimento de qualidade às nossas crianças se faz necessário um investimento coordenado nas dez dimensões da qualidade.

ABSTRACT

The Brazilian education has acquired important conquests, especially in respect to the access to the school. Despite this, these conquests have not guaranteed educational quality in our institutions. Our data are based on ten structural dimensions of quality - Goals and objectives, experiences of learning/curriculum, strategies of education and learning, planning, evaluation of records, organization of the technical team, physical space, relations and interactions, even opportunities, relative's partnership and family and community engagement, management and evaluation utilized by the Child's Association of Portugal. The question that guided our work was: How these domains are being contemplated in infantile institutions from the municipal public network in Fortaleza? We have applied as theoretical framework, the conceptions on the infantile development of Piaget and Vygotsky and the ecology of the human development of Bronfenbrenner, because they emphasize the importance of the contexts and their inter-relationships for the development of the individual. In order to improve our data collection, we have applied ten key-aspects of the infantile's education quality, proposed by Zabalza and the criteria for an attendance in day-care centers that respects the basic rights of the child, established for Campos. The dialogue with these authors was used to support our objectives in order to identify, diagnosis and analyze these dimensions of quality. We have chosen amongst different qualitative research approaches, the case study. We have conducted the research enrolling children aging four to five years in two institutions that provided to different forms of attendance - an Infantile Education Center and a Child Education Unit. We establish the research procedures and necessary instruments for dimension analysis, as follows: comments, records and interviews. We have challenged ourselves to use, additionally, two novel research instruments that are: the child involvement scale and the adult engagement scale. We could identify amid ten dimensions of the quality, none was contemplated in a satisfactory fashion. In both institutions, environmental spaces did not offer safety and unlikely were organized to enhance learning. None of these two schools proposed goals have been reached and so objectives necessary to guide the institutional work have failed. Furthermore, we could not recognize the managing nucleus. We evidence that the technical teams of the two institutions were not able to use any instruments to monitor and to evaluate the quality of a given attendance. In both institutions, the criteria for team management has not been found, nor a project of continued formation. Teachers of both schools did not follow any educational planning; therefore they did not elaborate any learning strategies, compromising the learning experiences of the children. In addition, no form systematic evaluation was found. Teachers do not seem to be aware of the necessity to provide same opportunities around the school space. The two institutions need to create a space of dialogue among professionals, educators and especially the children, profoundly affected from this. The relation with the family is limited to the moments of children delivery in the school. The focused institutions did not make systematic meetings with family members to argue the child development. In conclusion, in order to guarantee a better service to our children is imperative to follow a coordinated effort to contemplate the ten dimension of the quality.

ÍNDICE

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL | 18 |
| 2.1 | As concepções de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner | 18 |
| 2.2 | Os sentimentos de infância | 35 |
| 2.3 | Educação infantil no Brasil | 40 |
| 2.4 | Atendimento à criança: Assistencial x Educacional | 45 |
| 2.5 | Concepções de qualidade | 51 |
| 2.6 | A qualidade na perspectiva da Associação Criança | 60 |
| 3 | O PERCURSO METODOLÓGICO | 66 |
| 3.1 | A Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto | 69 |
| 3.2 | As observações | 75 |
| 3.3 | Os Registro: as fotografias e filmagens | 76 |
| 3.4 | As entrevistas | 77 |
| 3.5 | As instituições pesquisadas | 79 |
| 4 | A ANÁLISE DOS DADOS | 80 |
| 4.1 | A Unidade de Atendimento a Criança (U.A.C.) | 80 |
| 4.2 | O Centro de Educação Infantil (C.E.I.) | 81 |
| 4.3 | A análise da Escala de Envolvimento da Criança e a da Escala de Empenhamento do Adulto | 84 |
| 4.4 | A análise das Dimensões Estruturais da Qualidade | 91 |
| 4.4.1 | As Metas e os Objetivos | 92 |
| 4.4.2 | As Experiências de Aprendizagem | 95 |
| 4.4.3 | Estratégias de Aprendizagem | 102 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.4.4 | Planejamento, Avaliação e Manutenção de Registros..... | 107 |
| 4.4.5 | Organização da Equipe Técnica | 113 |
| 4.4.6 | O espaço..... | 119 |
| 4.4.7 | Relações e Interações | 137 |
| 4.4.8 | Igualdade de Oportunidades | 143 |
| 4.4.9 | Parceria Parental e Ligação com o Lar e a Comunidade | 149 |
| 4.4.10 | Gestão, Monitorização e Avaliação..... | 152 |
| 5 | DIMENSIONANDO A QUALIDADE EM FORTALEZA | 156 |
| 6 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 162 |
| 7 | ANEXOS | 166 |

1. INTRODUÇÃO

Nossa primeira experiência em educação foi como educadora infantil, no ano de 1989, numa creche-escola da rede particular de ensino, que funcionava, no município de Fortaleza, em horário integral (as crianças que ficavam nos dois turnos entravam às 7:00h e saíam às 19:00h). A creche-escola funcionava com um número restrito de crianças. Dessa forma, na sala em que atuávamos havia crianças com idades que variavam de dois a cinco anos. Nessa creche realizávamos a função de cuidar e educar (conceito hoje amplamente difundido), uma vez que, não só orientávamos as crianças sobre hábitos e atitudes, mas também elaborávamos e executávamos um planejamento que tinha por objetivo estimular o desenvolvimento cognitivo em seu sentido mais amplo, além de darmos banho nas crianças, a alimentação (algumas precisavam que a comida fosse dada na boca), carinho e proteção, remédios etc.

Na creche-escola trabalhávamos com uma proposta norteada pelo construtivismo piagetiano. Desta forma, a criança era vista como ser ativo e capaz de construir seu próprio conhecimento. Nossa proposta valorizava o contexto, como provocador de experiências, e procurava promover a autonomia infantil.

Após três anos na creche, fomos trabalhar em um colégio particular, ainda como professora de educação infantil, mais especificamente, numa sala de jardim II. Apesar de ser um colégio grande (3.000 alunos), a equipe pedagógica estava bastante envolvida com a proposta construtivista. Assim pudemos dar continuidade ao trabalho que realizávamos na creche-escola. Ficamos encantadas com esse com a turma de jardim II, pois as trocas, nesse nível, se intensificam e as crianças dessa faixa etária têm uma maneira muito peculiar de ver o mundo, dando respostas sempre extraordinárias às questões colocadas. Sentíamos-nos completamente realizada e feliz trabalhando com as crianças dessa idade.

Apesar do prazer que sentíamos, por questões profissionais, optamos por sair desse colégio, ao receber um convite para supervisionar uma escola, também construtivista, que atendia crianças de um ano e meio a catorze/quinze anos. Trabalhamos durante cinco anos nessa escola (1994 a 1999), tendo sido essa uma experiência fundamental para nossa formação como educadora, pois havia um forte empenho de todos os profissionais, para que nossa prática mantivesse um estreito vínculo com a teoria na qual era fundamentado o nosso trabalho, no caso, a teoria piagetiana. Tínhamos, também, reuniões diárias com o grupo de professores, quando eram promovidos calorosos debates sobre as práticas pedagógicas e as

questões teóricas que permeavam o nosso cotidiano. Esses momentos, além do convívio diário com os educadores e as crianças, nos trouxeram grande amadurecimento profissional.

No ano 2000, após o processo seletivo, entramos no mestrado em educação da UFC, como aluna especial. Os debates, presenciados em sala de aula e nas reuniões de núcleo, despertaram a necessidade de conhecermos de perto a realidade da educação pública de nosso estado. Assim, optamos por pedir demissão da escola em que trabalhávamos como supervisora e demos início a um trabalho de formação de professores leigos no interior do Estado.

O primeiro município em que trabalhamos foi Trairi. Lá supervisionamos um projeto de formação de professores leigos, que tinha como foco principal, a leitura de livros de literatura infantil, por parte dos mesmos.

Em 2001, depois de trabalhar um ano em Trairi, fomos convidada para trabalhar no município de Forquilha, para a orientação e implementação do projeto pedagógico, na primeira escola de tempo integral do município. Nessa escola, apesar da visão ainda muito arraigada de uma educação tradicional¹, trabalhamos, junto às professoras, na construção de uma visão de educação voltada para o sócio-construtivismo. Na escola de tempo integral, tínhamos também a preocupação de aproximar os pais da escola para que, desta forma, eles acompanhassem mais de perto o desenvolvimento de seus filhos. Para isso, desenvolvemos vários projetos (palestras, reuniões, atividades aos sábados), conseguindo uma maior presença dos pais nos eventos da escola.

Ainda em Forquilha, demos aulas no curso Pedagógico, durante a noite, para os professores. Foi um período importante, pois além de dar aulas, fazíamos um acompanhamento desses professores em suas salas de aula. Durante esse tempo pudemos constatar o quanto é difícil para os professores transformar a sua prática pedagógica, ou seja, trazer para dentro da sala de aula as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros que estudaram ou estão estudando. Mesmo aqueles mais envolvidos com essas novas idéias sobre educação apresentavam uma certa resistência em modificar sua prática. Essas dificuldades eram reveladas em expressões como, por exemplo, “Paulo tem muita dificuldade de aprendizagem; não sabe nem tirar da lousa!”, ou, “só para você ter idéia do problema, olha a letra dele”. Não só afirmações como essas, mas também atitudes de valorização da cópia, da memorização, da tabuada entre outras, demonstravam que, embora algumas professoras

¹ Segundo Dermeval Saviani (1999) “ A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos”

defendessem em seus discursos aulas mais lúdicas, atividades que propiciassem a construção do conhecimento pela criança, na prática, propunham atividades bem diferentes daquelas presentes em suas falas.

Nesse mesmo ano, participamos de um projeto de formação de professores alfabetizadores no município de Sobral, ministrando curso nos finais de semana. Essa experiência foi profundamente enriquecedora, pois pudemos nos aproximar mais dos professores alfabetizadores, sentir suas angústias e inquietações e, juntos, tentar desatar os nós do processo de alfabetização. Esses professores tinham muita dificuldade em conduzir o processo de alfabetização junto às crianças com as quais trabalhavam – problema este que, certamente, não é exclusivo desse município. Essas dificuldades, segundo seus relatos, apareciam sob duas formas: uma era a crença de que crianças de famílias de baixa renda tinham, quase que intrinsecamente, uma menor habilidade para leitura.

A outra era a resistência dos professores em usar livros, revistas, receitas e outros materiais de leitura, pois diziam que as crianças não sabiam ler. Assim, o projeto se propunha a criar espaços de discussão sobre o desenvolvimento infantil, como também fornecer material pedagógico com atividades para as crianças e orientação para os professores. Infelizmente, as necessidades decorridas do Programa de Mestrado não nos permitiram continuar no projeto e dar continuidade ao trabalho iniciado.

A experiência em contextos diferenciados dos da educação infantil não nos distanciou desta etapa. Sempre procuramos visitar as escolas de educação infantil dos municípios do interior do Ceará nos quais trabalhamos, para manter-nos em contato com a realidade das crianças pequenas e dos professores.

Essas visitas sempre nos causaram sofrimento, pois a situação do ensino fundamental, nas escolas do interior, é bastante precária. No que se refere à educação infantil, a situação é ainda mais grave, porque raros são os prédios construídos visando especificamente às necessidades desta etapa da educação, e os espaços nas escolas são, na grande maioria das vezes, inadequados. Faltam cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, não há material e praticamente não existe área de lazer. O mais grave é a falta de cuidados com as crianças pequenas e o despreparo dos profissionais que atuam nessa etapa da educação.

Atualmente, existe uma unanimidade em torno da importância dos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento do ser humano. Diversos teóricos, entre eles Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, já pesquisaram e escreveram sobre as inúmeras possibilidades de

aprendizagens nessa fase da infância (especialmente entre zero e seis anos) e de quanto é importante, propiciar às crianças pequenas um contexto afetivo e rico em experiências.

Há algum tempo atrás, ao se falar em desenvolvimento infantil e seus aspectos, todo o enfoque era dado à alimentação. Todos os esforços, então, estavam voltados para nutrir as crianças. Era público e notório, e ainda hoje inquestionável, o papel fundamental da alimentação nos primeiros anos de vida de uma criança para garantir o seu desenvolvimento. Essa preocupação com a nutrição se estendeu também à educação. Hoje se sabe que para o pleno desenvolvimento infantil, é necessário garantir uma boa alimentação, mas, sendo fundamental também, propor experiências cognitivas e afetivas diferenciadas. Atualmente, dizer que a educação infantil é o alicerce do desenvolvimento da criança, está presente nos discursos dos pais, políticos e educadores. Embora haja um consenso sobre a importância da educação infantil, pelo menos nos discursos, percebe-se que na prática, o atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil ainda deixa muito a desejar.

É angustiante saber que, justamente essa fase aceita por todos como primordial para o desenvolvimento da criança, é tratada com tão pouca preocupação pelo poder público. Como seria possível melhorar esse atendimento? Seria possível encontrar em instituições públicas aspectos que demonstrassem haver uma educação com mais qualidade? Como identificar esses aspectos?

Após entrar no mestrado, fui convidada pela professora Silvia Helena Vieira Cruz a participar de um grupo de pesquisa, orientado por ela e vinculado à Associação Criança, de Portugal. A pesquisa de Formosinho, atualmente vice-presidente da Associação, atua diretamente com educação infantil e como estará exposto mais adiante no trabalho, propõe o desenvolvimento da qualidade educacional em parceria com todos aqueles ligados de forma direta ou indireta à criança. Já o presente trabalho, dadas às limitações do mestrado, não objetivou desenvolver a qualidade, mas apenas diagnosticá-la a partir das dimensões estruturais da qualidade. Desta forma, a participação dos sujeitos (educadores, pais e crianças) se deu apenas através das entrevistas, instrumentos por nós utilizados.

Nesse grupo de pesquisa tivemos uma curta permanência, mas as participações nos estudos e debates foram fundamentais para ampliar nossa visão sobre a importância da educação infantil e instigar minha curiosidade sobre que tipo de atendimento vem sendo prestado às crianças pequenas e com que qualidade. A partir desses estudos e debates surgiu a questão que impulsionou esse trabalho, que foi: Como estão sendo contempladas as dez dimensões estruturais da qualidade, nas instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza?

Os programas desenvolvidos pela Associação Criança exerceram sobre nós forte admiração e apontaram uma luz no fim do túnel, no que se refere a mostrar caminhos para a construção de uma educação infantil de qualidade e a responder algumas de minhas inquietações.

Esse grupo de pesquisa utiliza instrumentos² criados para o projeto EEL, que viabilizam uma análise mais criteriosa sobre como desenvolver a qualidade nas instituições de educação infantil, através de dez dimensões estruturais da qualidade, a saber: as metas e os objetivos; as experiências de aprendizagem/currículo; as estratégias de aprendizagem; o planejamento, a avaliação e a manutenção de registros; a organização da equipe técnica; o espaço físico; as relações e interações; a igualdade de oportunidades; a parceria parental e a ligação com o lar e a comunidade e a gestão, a monitorização e a avaliação.

A Associação Criança também fez uso das escalas de envolvimento da criança e empenho do adulto³ o que torna possível diagnosticar a eficácia ou deficiência dessas dimensões e de que forma elas vêm sendo contempladas pelo poder público municipal.

Os referenciais teóricos que norteiam o trabalho da Associação Criança são o sócio-construtivismo e a ecologia do desenvolvimento humano, mesma fundamentação teórica utilizada na pesquisa e que nos guiou no sentido de identificar, diagnosticar e analisar essas dimensões da qualidade nas instituições em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Conscientes da importância da educação nos primeiros anos de vida das crianças, centramos nossa pesquisa nas instituições que atendem as crianças pequenas. Priorizamos as instituições públicas municipais por entendermos, em primeiro lugar, que é nosso papel enquanto pesquisadores, investigar sobre todos os aspectos o serviço educacional que vem sendo prestado, uma vez que sabemos ser um dever do Estado proporcionar uma educação pública de qualidade para todos as crianças e jovens, e, em segundo lugar, por ser o município o principal responsável pelo atendimento às crianças pequenas.

Desta forma, tivemos como objetivo diagnosticar a qualidade do atendimento educacional oferecido em educação infantil às crianças de 4 a 5 anos, em diferentes contextos, pelo poder público municipal da cidade de Fortaleza. Esse diagnóstico foi feito em duas unidades de educação, uma ligada à Coordenadoria de Ação Social e a outra à Coordenadoria de Educação. Com base no trabalho desenvolvido junto a essas unidades fizemos uma análise

² Projeto EEL (Effective Early Learning), sediado no Worcester College of Higher Education na Inglaterra, destinado à avaliação e desenvolvimento da qualidade na educação infantil. Esse projeto, que em Portugal recebeu o nome de *Aprendizagem Pré-Escolar Efectiva* (APE), foi iniciado em 1993, por Christine Pascal e Tony Bertram, no Reino Unido.

das dez dimensões elencadas e identificamos quais aspectos dessas dimensões, necessitam de maior investimento técnico-financeiro por parte das políticas públicas municipais da cidade de Fortaleza.

Neste capítulo de introdução, fizemos uma reflexão sobre nosso percurso profissional, nossos erros e acertos, nossas dúvidas e descobertas, nossas frustrações e sonhos realizados. Rememoramos os diversos caminhos tomados até chegarmos aqui, nessa busca por uma educação infantil com melhor qualidade para nossas crianças. Apresentamos, brevemente, nosso referencial teórico, questão central da pesquisa, objetivos e contextos de investigação.

No capítulo 2, nos debruçamos sobre os principais conceitos e teóricos que fundamentam o nosso estudo, Piaget e Vygotsky e suas teorias do desenvolvimento infantil, bem como, Bronfenbrenner e sua ecologia do desenvolvimento humano. Estas teorias estão pautadas na idéia de que indivíduo e meio se complementam e se transformam mutuamente.

O diálogo com esses autores nos levou a uma reflexão sobre a forma como se constituiu, historicamente, e como se constitui, ainda hoje, a noção de infância e de que forma essas noções se refletiram e se refletem na maneira de conceber a educação infantil. Para tanto, nos apoiamos nas idéias de Phillippe Ariès, Sônia Kramer, Moisés Kuhlmann Jr. e outros.

Esse olhar, sobre a infância e sobre a educação infantil no Brasil, nos trouxe à tona a pergunta sobre que educação queremos para as crianças pequenas. Quais os tipos de serviços devem ser ofertados às nossas crianças e suas famílias e, especialmente, com que qualidade esses serviços devem ser prestados. Sabemos que os conceitos de qualidade são múltiplos e complexos. Por esse motivo nossa pesquisa faz uma opção abrangente pela concepção de qualidade da Associação Criança e se utiliza das dez dimensões da qualidade usadas por essa Associação, para realizar o diagnóstico nas instituições pesquisadas.

Para a análise dessas dez dimensões, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Dentro dessa metodologia usamos procedimentos e instrumentos, tais como: as observações, os registros e as entrevistas. Utilizamos ainda as escalas de envolvimento da criança e empenhamento do adulto, instrumentos criados por Pascal e Bertram, também utilizados pela Associação Criança.

Esses procedimentos e instrumentos metodológicos, em comunhão com o referencial teórico utilizado na pesquisa, foram o alicerce para a análise dos dados colhidos na pesquisa

³ As escalas de envolvimento e empenho serão mais claramente delineadas nos procedimentos metodológicos.

de campo, e especialmente para atender ao objetivo maior de identificar, diagnosticar e analisar a qualidade educacional nas instituições pesquisadas.

A partir do que podemos constatar cremos que se torne urgente não apenas por parte do poder público, mas também da sociedade, um olhar mais atento sobre a educação infantil. É preciso não só estabelecer parâmetros de qualidade para a educação das crianças pequenas, mas principalmente, que essas dimensões sejam efetivadas no sentido de atender as crianças e a comunidade na qual estão inseridas. Só assim podemos realmente garantir, em curto ou médio prazo, contextos de educação mais eficazes e acolhedores para nossas crianças.

Para nós, contextos eficazes são aqueles que concebem a criança como cidadã e que, por isso, fazem cumprir seu direito à saúde, à alimentação, à cultura, ao lazer, à dignidade e à educação. É importante, também, que se compreenda as necessidades da criança pequena sem esquecer que ela é um ser ativo e competente.

Essa forma de perceber a infância está amparada por concepções teóricas as quais enfatizam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo bem como a influência de um meio rico em experiências afetivas e cognitivas. Teorias que evidenciam uma criança como sujeito ativo de seu próprio conhecimento, ressaltando a importância das relações sociais e do ambiente em que vivem. São essas as concepções teóricas que veremos a seguir.

2. INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1. As concepções de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner

Nossa pesquisa é guiada no sentido de diagnosticar dez dimensões estruturais da qualidade, tendo sempre em perspectiva os contextos em que as crianças atuam – comunidade, família e escola; e as relações e interações ocorridas nesses contextos. Assim sendo, os pilares teóricos os quais sustentam essa pesquisa são o construtivismo (Piaget), o sócioconstrutivismo (Vygotsky) e a ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner), pois enfatizam a importância dos contextos e das inter-relações para o desenvolvimento do indivíduo.

A teoria construtivista de Jean Piaget, a concepção sócio-construtivista de Vygotsky e a ecologia do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner nortearão, essa pesquisa, não só pela compreensão de como ocorre o processo do desenvolvimento infantil, mas também, pela nossa concepção de qualidade, a qual se afina com tais pressupostos teóricos. No que se refere à qualidade, Formosinho (s/d) assim se manifesta:

É social construtivista porque a qualidade não é conceitualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída, face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores... (p. 173)⁴

Para Piaget, a inteligência é construída numa **interação** ativa entre o sujeito e o meio, processo este contínuo e dinâmico, no qual o indivíduo, através dos seus esquemas de ação, assimila o meio, apropriando-se deste ou transformando-o para a satisfação de suas necessidades. Portanto, pode-se afirmar que a inteligência é o resultado da ação da criança sobre o meio externo. Assim, o autor nega que a inteligência seja hereditária (inatismo) ou resultado de condicionamentos e estímulos externos (empirismo). Segundo o autor (1996),

(...) a inteligência é construção de relações e não apenas identificação: a elaboração dos esquemas implica tanto uma lógica de relações quanto uma lógica de classes (p. 379).

⁴ Embora nossa pesquisa, pelo prazo estipulado, não venha a contemplar essa construção calcada nas interações, não podemos deixar de salientar a importância dessas interações num projeto que se proponha a desenvolver a qualidade educacional e não apenas a diagnosticá-la, como é o nosso caso.

Piaget descreve em sua epistemologia genética como se processa a inteligência na criança. Segundo ele, o desenvolvimento intelectual apresenta em seu processo construtivo, as funções invariantes (assimilação/acomodação-adaptação/organização) e os estádios de desenvolvimento (o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio das operações concretas e o estágio das operações formais), sendo determinado também, pelos chamados quatro fatores do desenvolvimento (maturação, experiência, construtos sociais e equilíbrio) (Piaget, 1996).

Dentre as funções invariantes, temos a **assimilação** e a **acomodação**, que são os processos básicos de formação das estruturas do pensamento. A assimilação e a acomodação são processos complementares e interdependentes os quais provocam continuamente mudanças nas estruturas da inteligência através de situações novas.

No processo de **assimilação**, duas situações são possíveis: o indivíduo encontra no meio o objeto que se encaixa perfeitamente à sua necessidade, ou caso isso não ocorra, transforma esse objeto para satisfazer-se. A assimilação pode ser entendida como um processo de incorporação de novos elementos às estruturas pré-existentes. Na assimilação, há uma incorporação do meio ao organismo. Nesse processo, o objeto é incorporado ao organismo pelo que dele se conhece. Dito de outra forma, ocorre assimilação quando se utiliza estruturas já existentes para solucionar uma situação nova.

Acontece, porém, que a realidade nem sempre é puramente assimilável e havendo resistência do meio, o indivíduo, para sobreviver, tem que se transformar, para poder, assim, assimilar o meio que não pôde modificar. A essa transformação interna do indivíduo, resultado da pressão exercida pelo meio, Piaget chamou de **acomodação**. A acomodação acontece quando ocorre a modificação dos esquemas de assimilação, provocada pelas novas situações. Na assimilação, o objeto é incorporado ao sujeito pelo que há nele de conhecido. Na acomodação, ocorre o inverso, o objeto é incorporado pelo que tem de desconhecido. De acordo com Jean Piaget (1996),

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (p. 19).

Essa dialética é a própria **adaptação**, isto é, um “equilíbrio” entre assimilação e acomodação. A adaptação só se considera realizada quando atinge uma estabilidade, isto é, quando existe equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Além dessas, há, também, a função de **organização**, a qual não pode ser pensada de forma desvinculada da adaptação. A organização pode ser definida pelas relações entre as partes e o todo e diz respeito ao aspecto interno de todo esse processo, realizando sucessivas reorganizações internas no organismo, enquanto que a adaptação constitui seu aspecto exterior.

Segundo Piaget, o desenvolvimento se processa em estádios seqüenciais que seguem um encadeamento inexorável.

O estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio operacional concreto e o estágio das operações abstratas. Cada estágio é caracterizado por novas estruturas que o distingue dos estádios anteriores. Para Piaget, os estádios são a forma de organização da inteligência, tanto do ponto de vista motor e intelectual, quanto do ponto de vista afetivo e social (Piaget, 1989).

Primeiro, constitui-se o estágio **sensório-motor**, período marcado por extraordinário desenvolvimento mental, decisivo para todo o curso da evolução psíquica (período baseado na ação e na percepção) que engloba seis subestádios: *exercício dos reflexos* (0 a 1 mês: consiste em ativar e atualizar as montagens hereditárias); *primeiras adaptações adquiridas* (01 a 04 meses consiste em fixar as estratégias de ação iniciais, quando ocorre a formação dos primeiros hábitos); *início das adaptações intencionais* (04 a 08 meses: fase em que aparecem os primeiros atos intencionais, tais como a repetição do resultado para solidificar a conquista, o prolongamento do espetáculo, as reações circulares secundárias); *coordenação dos esquemas secundários* (08 aos 12 meses: quando entra em ação a inteligência com intencionalidade, na qual a criança já é capaz, na ação, de combinar, compor e coordenar esquemas. Fase das reações circulares secundárias); *descoberta de novos meios por experimentação ativa* (12 aos 18 meses: nesse período, a criança adquire o grupo de deslocamento, o começo das condutas experimentais; as crianças são capazes de desenvolver métodos para a solução de novos problemas. Período das reações circulares terciárias) e, por último, a *invenção de novos meios por combinação mental* (18 aos 24 meses: a criança adquire a permanência do objeto, é capaz de fazer imitações diferidas e pode-se falar que, nesse momento, nasce o pensamento). O indivíduo sensório-motor, ainda adualista – não faz diferenciação entre o “eu” e os objetos externos – é incapaz de agir de forma representada, apoiando-se na ação direta sobre os objetos. Segundo Piaget (1990),

Os esquemas da inteligência sensório-motora ainda não são, de fato, conceitos, porquanto não podem ser manipulados por um pensamento, e só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material, sem nenhum conhecimento de sua existência enquanto esquemas, dada a inexistência de instrumentos semióticos para designá-los e permitir sua conscientização (p. 15).

Desta forma, uma das funções da inteligência é fornecer meios para que o sujeito faça uma diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo. É a partir dessa diferenciação que a criança toma consciência da existência de um mundo externo a ela.

No momento em que a criança adquire a permanência do objeto (os objetos continuam a existir mesmo quando fora do campo visual da criança), no final do período sensório-motor, ela poderá representar (imaginar) uma situação, independentemente de estar vivendo-a ou observando-a e poderá formar esquemas simbólicos. A partir da aquisição da permanência do objeto, a criança inicia um período de domínio dos símbolos e vai manipular estes símbolos de acordo com as estruturas mentais existentes, construídas anteriormente. Inicia-se, então, o período pré-operacional o qual veremos a seguir.

Uma das principais características do período **pré-operacional** (2 a 7 anos aproximadamente) é o egocentrismo infantil. O egocentrismo se caracteriza por uma visão pessoal da realidade. Para a criança, é como se ela fosse a causa e origem de tudo, assim atribui a coisas e pessoas suas próprias idéias e sentimentos. Desta forma, a criança dará explicações animistas (atribui características humanas a animais e plantas, dá vida a objetos, como, por exemplo, diz que a boneca está com fome, que o cachorro conversa com ela), artificialistas (atribui causas humanas aos fenômenos naturais quando diz que o mar é feito pelo homem).

Destacam-se aqui dois sub-estádios. Primeiro, o período **simbólico** ou pré-conceitual (2 a 4 anos aproximadamente), que é caracterizado pelo aparecimento da função semiótica, tendo como estratégia de ação o jogo simbólico (assimilação) e a imitação (acomodação). Nesse sub-estádio, “os únicos mediadores entre o sujeito e os objetos ainda não são mais do que preconceitos e pré-relações (sem a determinação exata do “todo” e “alguns” para os primeiros, nem a relatividade das noções para o segundo)” (Piaget, 1990, p. 23). O segundo sub-estádio da estrutura pré-operatória é chamado de período **intuitivo**, forma de pensamento mais adaptada ao real, marcada pelas representações ainda subordinadas às percepções e pela centração em seu próprio ponto de vista. “(...) A intuição é, sob certo aspecto, a lógica da primeira infância”. (Piaget, 1998, p.29)

Após os períodos sensório-motor e pré-operacional, inicia-se o período **operacional concreto**. Vale salientar que a conquista de um novo estágio não elimina aqueles decorridos. As estruturas se modificam e o estágio ulterior engloba os anteriores. O período das operações concretas será marcado por grandes aquisições intelectuais. A principal é a realização de operações mentais concretas, que se caracterizam pela necessidade da presença de objetos concretos no raciocínio. Esse período é marcado pela organização do real (classe, ordem, série, correspondências etc.) e pela reversibilidade (inversão ou anulação/compensação ou reciprocidade), responsável pela construção das operações mentais.

Após as operações concretas, período em que a criança precisava solicitar mentalmente os objetos concretos para operar seu raciocínio, inaugura-se o período das **operações abstratas** (a partir dos 11 anos, aproximadamente). O estágio operacional formal se distingue pela conquista do pensamento hipotético-dedutivo, quando a lógica e a matemática desprendem-se completamente do real. O adolescente é agora capaz de compreender conceitos abstratos, tais como amor, solidariedade, saudade, que exigem operações lógicas de pensamento, sem contar com objetos concretos. É através das hipóteses que o adolescente irá construir “novos possíveis”, tendo como instrumentos dessa transformação a linguagem (discussões) e a posse do método científico. Segundo Piaget & Inhelder (1994),

(...) torna-se o sujeito, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se, portanto, capaz de inferir as conseqüências necessárias de verdades simplesmente possíveis o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo (p. 112).

Vimos o papel relevante das funções invariantes e variantes e o quanto é importante para o desenvolvimento da inteligência a relação, ou melhor dizendo, a interação entre sujeito e meio, ou seja, entre o sujeito e o contexto no qual vive. Iremos agora caracterizar os quatro fatores do desenvolvimento para entendermos sua importância no encadeamento inexorável do conhecimento (“construtivismo seqüencial”).

Primeiro, a **maturação**, relacionada ao desenvolvimento biológico do indivíduo e vinculada à constituição do sistema nervoso e aos órgãos sensoriais. “Numa palavra, se a maturação orgânica constitui, sem dúvida, fator necessário, que desempenha, principalmente, papel indispensável na ordem invariante de sucessão dos estádios, não explica todo o

desenvolvimento e não representa senão um fator entre outros” (Piaget & Inhelder, 1994, p. 131).

Segundo, o das **interações e transmissões sociais**, fruto das ações do indivíduo sobre o meio. Esse fator tem papel importante na construção do conhecimento, pois quanto mais rico o meio, ou seja, quanto maiores forem as possibilidades de relações entre adulto e crianças, crianças e crianças, crianças e objetos, mais ricas serão as experiências e, conseqüentemente, melhores serão as aprendizagens. A ação da criança frente ao meio provoca no sujeito infinitas equilibrações, transformações internas, que são as verdadeiras aprendizagens. Vale salientar que as influências do meio, embora fundamentais, dependem da maturação e das interações entre este e o sujeito.

Terceiro, o **exercício e a experiência adquirida**, resultados da ação da criança sobre o meio. Existem dois tipos de experiência: a experiência física, abstração a partir do objeto e a experiência lógico-matemática, abstração a partir da ação e das relações estabelecidas. Através da experiência física, a criança apreende dos objetos seus atributos (cor, forma, peso etc.), ação esta, que terá fundamental importância nas classificações, seriações, entre outras. A experiência lógico-matemática promove a organização da realidade, na qual o indivíduo passa a organizar as ações segundo as estruturas de comportamento. De início, essa organização se constitui através da manipulação dos objetos e de suas coordenações. Mais tarde, essas manipulações irão evoluir para uma organização das estruturas de ordem, estruturas algébricas e estruturas topológicas.

Por último, o quarto fator, chamado de **equilíbrio** tem o papel de regular os demais, estando presente em todos eles. As autoregulações não permitem que haja uma imposição do meio sobre o indivíduo nem deste sobre o meio. De acordo com Piaget & Inhelder (1994),

A equilibração por auto-regulação constitui, assim, o processo formador das estruturas que descrevemos e cuja constituição é psicologia da criança nos permite seguir passo a passo, não no abstrato, mas na dialética viva e vivida dos sujeitos que se acham às voltas, em cada geração, com problemas incessantemente renovados para redundar às vezes afinal de contas, em soluções que podem ser um pouquinho melhores do que as das gerações precedentes (p.134).

O segundo fator do desenvolvimento apontado por Piaget, que trata das relações e interações sociais, é para nós, bastante pertinente uma vez que é o principal elo de ligação entre os referenciais teóricos que fundamentaram nossa pesquisa.

Segundo Yves de La Taille (1992), Piaget afirma que o sujeito atinge seu mais alto nível social quando consegue estabelecer relações de equilíbrio com os seus semelhantes. Como um dos requisitos para o equilíbrio entre as relações é a reciprocidade, somente possível no nível das operações, decorre então que apenas os indivíduos desse estágio do desenvolvimento serão capazes de tal equilíbrio nas relações sociais. Isso não quer dizer que a criança pré-operatória não seja social, ela o será de uma forma diferente de um adolescente, uma vez que para cada estágio do desenvolvimento mental, há uma etapa correspondente no desenvolvimento social. “É evidente que a evolução afetiva e social da criança obedece às leis desse mesmo processo geral, visto que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são indissociáveis”, (Piaget, 1994, p. 97).

Para Piaget, as interações entre o indivíduo e o meio têm um papel indispensável no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. No tocante à cognição o autor chega a se questionar se as crianças se tornam operatórias por que passam a interagir de forma determinante ou, se passam a essas relações em grupo, porque se tornaram operatórias. No que se refere à construção da moralidade, as interações têm um papel primordial na constituição do respeito mútuo e da autonomia. A reciprocidade, requisito fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo só se constitui dentro das relações sociais.

Demos ênfase, em Piaget, ao meio e as interações por serem esses aspectos fundamentais em nossa pesquisa. Grande parte das dimensões estruturais da qualidade tem como pressuposto a noção de contexto e o papel das interações sociais. Esses conceitos servem de pano de fundo para toda nossa pesquisa.

Para ampliar o conceito de social, tão importante em nossa pesquisa, nos utilizaremos também da perspectiva de Vygotsky. É na interação com o outro que o ser humano se constitui enquanto tal, sendo também influenciado pelo contexto no qual está inserido, uma vez que seu desenvolvimento dar-se-á fortemente relacionado às características do meio em que vive. O indivíduo, em sua relação com o mundo, mediada pelos símbolos constituídos socialmente, constrói estruturas de pensamento as quais o diferenciam dos outros animais. De acordo com Vygotsky as **funções mentais superiores** são socialmente formadas e culturalmente transmitidas (Vygotsky, 2000).

Outra abordagem relevante para a pesquisa é a **concepção de cultura** de Lev Vygotsky, em razão da diversidade cultural dos sujeitos que atuam no ambiente escolar e tem influência direta no microsistema, no mesossistema, no macrosistema e no exossistema (conceitos que serão abordados ainda neste capítulo). Para o autor, a cultura internalizada provoca transformações no comportamento do sujeito, provocando o desenvolvimento

individual. Assim, a cultura é entendida como parte da natureza humana, que num processo histórico ao longo da filogênese e da ontogênese, molda o funcionamento psicológico do indivíduo. O desenvolvimento cultural do sujeito ocorre primeiro de forma intersicológica (nas interações) e depois de forma intrapsicológica (no interior de cada um).

Não só a cultura como todo o processo de desenvolvimento são analisados por Vygotsky dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Essa perspectiva, advinda de sua formação marxista, está presente em toda a sua teoria. Para este autor, não só a linguagem, mas o próprio desenvolvimento do pensamento é determinado pela experiência sociocultural da criança. Assim, Vygotsky (1999) afirma que:

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o socio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (p. 63).

Outra contribuição da teoria vygotskyana, considerada por nós de grande valor, é a importância dada por ele ao **papel da escola**⁵, a qual é vista como um espaço de mediação entre a criança e o conhecimento, especialmente no que se refere à formação dos conceitos científicos. Para Vygotsky (1999), a escola exerce um papel indubitável na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais.

O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola – estamos nos referindo a um tipo de escola que tem como objetivo incentivar a criança a novas conquistas cognitivas e afetivas – propicia o que Vygotsky denomina de “bom aprendizado”, ou seja, o que atua na zona de desenvolvimento proximal. Essa idéia de zonas de desenvolvimento é de fundamental importância para que possamos compreender a relação entre aprendizado e desenvolvimento, estabelecida pelo autor.

Em suas investigações, Vygotsky notou que os resultados dos testes realizados com crianças só levavam em consideração o que elas eram capazes de resolver sozinhas. Assim, o nível de desenvolvimento da criança era determinado pelas atividades que ela conseguia realizar, sem o auxílio de outras pessoas. Para Vygotsky, essa análise é por demais limitante, uma vez que não procura investigar os processos mentais utilizados pela criança para resolver

⁵ Esse aspecto nos é relevante pelo fato de ser esse o contexto onde a pesquisa se desenrola.

um problema mais complexo. Desta forma, o nível de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser revelado se forem conhecidos o seu **nível de desenvolvimento real** e o seu **nível de desenvolvimento potencial** (aquele que incide na **zona de desenvolvimento proximal**).

O nível de desenvolvimento real é aquele em que as funções mentais da criança são estabelecidas, como resultado de determinadas etapas do desenvolvimento já completadas. Isto é, a criança ao se confrontar com um determinado problema o resolve sem necessitar da ajuda de outros. “O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (Vygotsky, 2000).

A **zona de desenvolvimento proximal** pode ser definida como a distância entre aquilo que a criança pode fazer sozinha (nível de desenvolvimento real), e o que ela é capaz de resolver com a ajuda de um adulto ou junto com colegas (nível de desenvolvimento potencial). Vygotsky (2000) esclarece que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (p 113).

Para este autor, o principal aspecto da aprendizagem é que ela incide sobre a zona de desenvolvimento proximal, despertando diferentes processos de desenvolvimento internos, que só se põem em funcionamento quando a criança está interagindo com outras pessoas. Desta forma “desafiar” deveria ser o verbo mais conjugado dentro das escolas. Apresentar situações novas que desafiem as crianças, deveria ser o objetivo de todas as ações propostas por aqueles, os quais têm como papel educar as crianças tendo sempre a perspectiva do desenvolvimento.

É na **interação** com o outro que o ser humano se constitui enquanto tal. O indivíduo, em sua relação com o mundo, mediada pelos símbolos constituídos socialmente, constrói estruturas de pensamento que o diferenciam dos outros animais. É justamente esse caráter social da teoria de Vygotsky que estará presente em toda nossa pesquisa, uma vez que as interações ocorridas na escola e a forma como ocorrem, têm relação direta no desenvolvimento da criança.

Pudemos ver em Piaget e Vygotsky a importância do meio e das interações para o desenvolvimento infantil. Vimos nesses dois autores a influência do meio na aprendizagem, o

constitutivo papel das relações entre as crianças para o seu desenvolvimento e, especialmente, em Vygotsky, vimos o quanto é essencial à interação entre adulto e criança.

Traremos agora uma análise mais detalhada sobre os contextos, as formas como se apresentam e sua importância no desenvolvimento infantil. Essa análise dos contextos nos será trazida através da visão **ecológica do desenvolvimento humano** de Bronfenbrenner, estudo para nós de grande valor, uma vez que, pretendemos observar como os contextos influenciam o desenvolvimento da criança, através das dimensões estruturais da qualidade.

Essa perspectiva ecológica acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus **contextos vivenciais**. Um dos aspectos fundamentais dessa teoria é a **interação** entre a pessoa em desenvolvimento e os diversos contextos que lhe dizem respeito, ou seja, aqueles nos quais ela atua, diretamente ou não, sem esquecer a importância das interconexões entre esses vários contextos.

O autor conceitua o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas. Esse ambiente se apresenta em três níveis distintos. Num nível mais interno está o ambiente imediato em que se encontra a pessoa em desenvolvimento. Em um outro nível estão as relações entre os ambientes. Num terceiro nível, mais externo, estão os eventos que ocorrem em ambientes em que a pessoa em desenvolvimento nem sequer se encontra presente, mas que, ainda assim, tem seu desenvolvimento profundamente afetado por esses eventos (Bronfenbrenner, 2002).

Outro aspecto relevante apontado pelo autor diz respeito à forma como o ambiente deve ser analisado. De acordo com Bronfenbrenner, o ambiente não deve ser analisado pela maneira como ele se apresenta na realidade, mas sim, conforme ele é percebido pelo sujeito.

A ecologia do desenvolvimento humano estuda a relação mútua entre a pessoa ativa e os vários **contextos**, que direta ou indiretamente, provocam modificações nas pessoas e/ou ambientes. Dentro dessa perspectiva, o indivíduo é visto como sujeito dinâmico que provoca reestruturações nos ambientes em que atua. Essa relação com o meio ambiente é bidirecional ou ainda, uma interconexão caracterizada pela reciprocidade. Como já foi salientado, o meio ambiente considerado não é só aquele imediato, mas também, os contextos mais amplos e as relações entre esses contextos. Segundo Bronfenbrenner (2002),

(...) finalmente central numa orientação ecológica e diferenciando-a nitidamente das abordagens prevalentes ao estudo do desenvolvimento humano está a preocupação com a acomodação progressiva entre um organismo humano em crescimento e seu meio ambiente imediato, e a maneira pela qual essa relação é mediada por forças oriundas de regiões mais remotas do meio físico e social. A

ecologia do desenvolvimento humano está localizada num ponto de convergência entre as disciplinas das ciências biológica, psicológica e social, conforme elas se relacionam à evolução do indivíduo na sociedade (p. 12).

De acordo com Bronfenbrenner, o ambiente ecológico extrapola a situação imediata atingindo não só a pessoa em desenvolvimento como também os objetos e as pessoas com as quais interage. Os ambientes são analisados em termos de **sistemas**. No nível mais próximo ao sujeito, num microssistema, a unidade básica é a díade ou o sistema de duas pessoas, embora esse nível comporte tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas. Em um nível intermediário, as interconexões entre os ambientes são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. O ambiente ecológico é entendido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro das outras. Essas estruturas se apresentam em quatro níveis.

No nível mais interno, está o **microssistema** que representa um complexo de inter-relações dentro de um ambiente imediato (casa, escola). No microssistema, a pessoa em desenvolvimento atua de forma direta e ativa, vivenciando as atividades, os papéis e as diversas relações existentes. Aqui, mais importante que as propriedades objetivas do meio ambiente é a maneira como essas propriedades são percebidas pela pessoa em desenvolvimento. Essa ênfase no aspecto **fenomenológico** é característica fundamental na ecologia do desenvolvimento humano. Segundo Bronfenbrenner (2002),

Um termo crítico na definição do microssistema é “experienciado”. O termo é usado para indicar que as características cientificamente relevantes de qualquer meio ambiente inclui não apenas suas propriedades objetivas, como também a maneira pela qual essas propriedades são percebidas pelas pessoas naquele meio ambiente. (...) Os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação (p. 19).

O próximo nível de ambiente ecológico é o **mesossistema**, que inclui as relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. Um mesossistema compõe-se de alguns microssistemas. Sempre que o sujeito atuante entra em um novo ambiente, um mesossistema é formado ou ampliado. O mesossistema apresenta quatro tipos de interconexões: 1. A *participação multiambiente*, que é a forma mais básica de interconexão. Ela ocorre quando a mesma pessoa participa de atividades em mais de um ambiente (casa, creche). A participação multiambiental também pode ser definida como uma rede social direta ou de primeira ordem. Essa rede social é estabelecida no momento em que a

pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente. 2. *A ligação indireta* que é um tipo de conexão entre dois ambientes, através de uma terceira pessoa a qual serve como vínculo intermediário entre as pessoas dos dois ambientes. 3. *A comunicação interambiente* é o nome dado às mensagens transmitidas de um ambiente para o outro. 4. *O conhecimento interambiente*, que diz respeito às informações que existem em um ambiente sobre um outro ambiente. Segundo o autor, para que as transições ecológicas ocorram de forma positiva, é necessário que os ambientes estejam informados uns sobre os outros. Assim, o mesossistema atua em duas etapas: a primeira ligando eventos do ambiente externo aos processos que estão ocorrendo no microsistema da pessoa em desenvolvimento, e a segunda conectando os processos do microsistema às mudanças desenvolvimentais de uma pessoa dentro daquele ambiente.

O terceiro nível é o **exossistema**. Esse nível se refere a um ou mais ambientes onde é provável que o indivíduo em desenvolvimento jamais entre, mas os eventos ocorridos nesses ambientes afetam diretamente o indivíduo e/ou o ambiente em que está inserido. Tomemos como exemplo a Secretaria de Educação: é pouco provável que uma criança pequena freqüente esse órgão, mas determinadas decisões ali tomadas certamente irão influenciar o microsistema onde atua (escola) e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

O **macrossistema**, último nível de ambiente ecológico, pode ser entendido como uma manifestação dos padrões ideológicos globais de uma cultura. Desta forma envolve um contexto cultural mais amplo (valores morais, religião, etnias), através do qual o indivíduo se desenvolve. Mudanças de cunho cultural, social, econômico (revoluções, guerras) têm impacto profundo no desenvolvimento da pessoa. De acordo com Bronfenbrenner (2002),

O macrossistema está manifestado nas continuidades de forma e conteúdo reveladas pela análise de uma dada cultura ou subcultura com relação aos três níveis anteriores do meio ambiente ecológico incorporado à nossa estrutura conceitual (p.197).

Sempre que ocorre uma mudança da pessoa ou do ambiente, ocorre uma transição ecológica. Dito de outra forma, uma transição ecológica acontece sempre que a posição da pessoa no ambiente ecológico se modifica em função de uma mudança de papel, do ambiente ou de ambos.

Ao se analisar os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento atua, ou aqueles mais externos em que os eventos afetam seu desenvolvimento, deve-se levar em conta alguns aspectos fundamentais da abordagem ecológica entre eles as díades desenvolvimentais. Uma

díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção a atividade uma da outra ou dela participam. Ela é a base de um microsistema, mas ocorre também no meso-, exo- e macrosistemas. As díades têm como características a reciprocidade e o equilíbrio de poder. A reciprocidade ocorre sempre em que há influência mútua. Já o equilíbrio de poder se manifesta quando A domina B, em alternância. A alteração progressiva do equilíbrio de poder é um importante fator para o desenvolvimento social e cognitivo.

O impacto desenvolvimental da díade é maior quando há **reciprocidade**, sentimento positivo mútuo e uma progressiva alternância do equilíbrio de poder. A díade, como um contexto de interação recíproca, é também um contexto de desenvolvimento recíproco. Aqui, mais uma vez, as idéias de Bronfenbrenner e Piaget convergem, pois esse último, em seus estudos sobre o juízo moral na criança (1994) destaca o papel de reciprocidade e do respeito mútuo no desenvolvimento da criança. Piaget afirma que as idéias igualitárias de justiça se impõem em função da cooperação e é somente nas relações entre iguais as crianças poderão atingir a autonomia moral. Segundo Piaget,

(...) Mas para que haja real igualdade e autêntica necessidade de reciprocidade, é necessária uma regra coletiva, produto sui generis da vida em comum: é preciso que, das ações e reações dos indivíduos um sobre os outros, nasça a consciência de um equilíbrio necessário, obrigando e limitando, ao mesmo tempo, o alter e o ego. Este equilíbrio ideal, entrevisto por ocasião de cada disputa e cada pacificação, supõe, naturalmente uma longa educação recíproca das crianças, umas pelas outras" (p. 239).

Bronfenbrenner também analisa o papel das **instituições infantis** (asilos, orfanatos e enfermarias), das creches e das pré-escolas, como contextos do desenvolvimento humano, através de várias pesquisas por ele apresentadas (2002), caps. 7 e 8, páginas 104 a 158). Segundo o autor, as instituições infantis muitas vezes contribuem de forma negativa para o desenvolvimento da criança em função do empobrecimento da estimulação ambiental, do rompimento do vínculo mãe-criança e da falta de estimulação perceptual. De acordo com Bronfenbrenner (2002),

Um meio ambiente institucional tende a ser mais prejudicial para o desenvolvimento da criança com a seguinte combinação de circunstâncias: o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidadora-criança numa variedade de atividades, e o ambiente físico restringe as oportunidades de locomoção e contém poucos objetos para a criança utilizar em atividades espontâneas (p. 112).

Com relação à creche e à pré-escola, a capacidade destes contextos de intensificarem o desenvolvimento intelectual e afetivo nas crianças pequenas, tem relação direta com a capacidade de seus profissionais de estimularem, apoiarem e encorajarem as crianças nas atividades que desenvolvem. Para isso, é fundamental que os adultos que lidam de forma direta ou indireta com as crianças cultivem comportamentos tais como: perguntar, elogiar, apoiar, consolar etc. Para o autor (2002),

O potencial desenvolvimental de um ambiente de creche ou pré-escola depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para a criança se envolver em atividades molares⁶ e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, que sejam proporcionais às capacidades desenvolvimentais da criança e lhe permitam um equilíbrio de poder suficiente para introduzir inovações de sua autoria (p. 126).

A concepção ecológica de desenvolvimento dá ênfase ao que é percebido e pensado como conhecimento, e, como, a natureza dessa percepção é alterada pelas interações entre as pessoas e dessas com o meio ambiente. Nessa perspectiva ecológica, o desenvolvimento é expresso pela capacidade de modificação contínua da realidade em função das aspirações humanas. O desenvolvimento envolve uma mudança nas características da pessoa, mudança essa que ocorre tanto no domínio da ação quanto da percepção. Segundo Bronfenbrenner (2002), “a ecologia do desenvolvimento humano estuda a acomodação recíproca entre o indivíduo e os ambientes em que vive” (p.18), levando em consideração não só o ambiente imediato como também as relações entre contextos mais amplos que afetam o seu desenvolvimento.

Para que um ambiente seja adequado, ou seja, para que possa proporcionar adequadamente o desenvolvimento, são necessárias algumas condições. Segundo Bronfenbrenner (2002), o potencial de desenvolvimento de um ambiente é aumentado se a transição da pessoa para um outro ambiente for feita na companhia de uma ou mais pessoas com as quais tenha compartilhado ambientes anteriores (quando, por exemplo, a mãe acompanha o filho à escola). O potencial de desenvolvimento também pode ser aumentado quando as pessoas dos ambientes estimulam a confiança mútua, estabelecem um consenso de objetivos entre os ambientes e quando favorecem um equilíbrio de poder que evolui em favor da pessoa em desenvolvimento. Outros fatores que também contribuem para um melhor desenvolvimento são, a comunicação entre os ambientes, em especial a comunicação pessoal

(face-a-face, telefone...) e, por último, é importante que os participantes dos ambientes disponham de informações sobre cada um.

Vimos que tanto Piaget como Vygotsky e Bronfenbrenner atribuem um grande valor aos contextos, uma vez que todos concordam que é nas interações com o ambiente que a criança irá tornando suas aprendizagens significativas. Cada autor, à sua maneira, expõe o influxo que os diversos contextos têm no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Piaget, o meio se constitui em um importante fator de aprendizagem. É transformando o meio e sendo por ele transformado que o sujeito se desenvolve. Vygotsky apresenta em sua teoria a importância da cultura no desenvolvimento da criança, pois são as influências culturais, através das interações, que irão provocar transformações nos indivíduos e conseqüentes aprendizagens. Por último, Bronfenbrenner vem nos mostrar que, além das interações e do contexto imediato, outros contextos e as relações entre eles, têm força direta e indireta no desenvolvimento da pessoa. Importante também é considerar a percepção comum desses autores sobre a criança, vista por eles como um ser ativo e competente.

Compreendemos que as diversas perspectivas sobre o ambiente são relevantes para essa pesquisa uma vez que cada dimensão estrutural da qualidade é identificada e analisada dentro de um determinado contexto o qual constitui e exerce influência sobre cada dimensão e é por elas influenciado.

Da mesma forma que o ambiente, as interações sociais e seu papel preponderante no desenvolvimento humano se constituem em outro importante aspecto abordado pelos três autores adotados no referencial teórico do presente trabalho. Na teoria piagetiana as interações integram um dos quatro fatores do desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky é nas interações sociais que o ser humano irá constituir-se enquanto tal, ou seja, através da relação com o outro que o sujeito irá construir suas estruturas de pensamento. Bronfenbrenner também destaca a importância das interações no desenvolvimento. Segundo o autor não só a relação entre os sujeitos, mas também as relações entre os ambientes exercem uma forte influência sobre o desenvolvimento da pessoa.

Mesmo que tenhamos duas dimensões da qualidade, específicas para tratar do meio (espaço físico) e das interações (relações e interações) sabemos que ambos permeiam as demais dimensões, uma vez, que nenhuma delas pode ser pensada destituída de um contexto e das relações que nele venham a ocorrer. Desta forma, esses dois pilares do interacionismo sócio-construtivista permearão todo o nosso trabalho.

⁶ Segundo o autor as atividades molares são indicadores do grau de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Essas atividades são um importante veículo para a influência direta do ambiente no desenvolvimento da pessoa.

Sabemos que não só as concepções de ambiente e interações influenciam no modo como as crianças aprendem e se relacionam. As diferentes maneiras de se perceber a infância têm impacto direto na maneira com que os adultos se relacionam com as crianças e como essas se relacionam entre si. Veremos a seguir algumas concepções de infância e sua relação com as formas de atendimento à criança pequena.

2.2 Os sentimentos de Infância

O presente trabalho pretende diagnosticar, através de dez dimensões estruturais da qualidade, o atendimento prestado às crianças de quatro a seis anos em duas instituições de educação infantil. Portanto, se faz necessário compreender as diversas concepções de criança presente nas instituições de atendimento à criança pequena, uma vez que a maneira como se percebe a infância influencia diretamente na forma como esses espaços de atendimento são organizados.

A concepção de infância é historicamente construída. Desta forma varia de acordo com a sociedade e com os momentos históricos. Em uma determinada cultura o fato de a criança dormir com os pais pode ser um fator importante para sua segurança, em outra, isto pode ser considerado um ato prejudicial ao desenvolvimento infantil e à relação dos pais. Portanto, as concepções sobre a infância se apresentam de maneiras diferentes de acordo com a cultura e com o momento histórico em que se constituem.

De acordo com Sônia Kramer (1992), as condições gerais de higiene e saúde eram, até o século XVII, insuficientes para garantir a sobrevivência das crianças que nasciam. Os recém-nascidos e as crianças bem pequenas, por sua fragilidade natural, eram as que mais se ressentiam dessa falta de higiene. Desta forma, as crianças pequenas morriam facilmente. Embora seus pais ficassem penalizados, aceitavam o fato como algo natural e que outros recém-nascidos substituiriam as crianças mortas. As mulheres tinham muitos filhos e davam como certo que nem todos sobreviveriam. Assim sendo, a preocupação dos médicos e higienistas com o alto índice de mortalidade infantil, contribuiu de forma significativa para esse novo olhar sobre a infância.

Vale ressaltar que não só a preocupação com a higiene contribuiu para colocar a infância no lugar em que se encontra atualmente. O surgimento da teoria psicanalítica no início do século XX, e, especialmente, a sua divulgação após a Segunda Guerra Mundial,

acrescentou um novo enfoque sobre a infância e, principalmente, deu um novo impulso a educação pré-escolar. Segundo Kramer (1992),

Depois da guerra, tornou-se evidente a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar. A psicanálise fortalecia as intensas discussões em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo à discussão temas como frustração, agressão, ansiedade (p.27).

A infância, na visão de Phillipe Ariès (1981), nem sempre despertou a admiração, o carinho que as pessoas de nossa época costumam demonstrar ao depararem-se com uma criança. Por muito tempo, a infância, como a percebemos hoje, passou despercebida. Não se olhava para essa fase, com os mesmos olhos que a vemos hoje. O alto índice de mortalidade infantil fazia com que os adultos não se prendessem tanto a essa etapa do desenvolvimento humano. De acordo com o autor (1981),

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas (...). O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade do que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (p. 156).

Essa diferença no modo de perceber a infância não está relacionada ao fato de as crianças receberem ou não afeto dos adultos, mas na forma diferenciada de lidar com as especificidades da infância. Era-se ainda, incapaz de separar o mundo adulto do mundo infantil. Tão logo as crianças não necessitassem mais dos cuidados sistemáticos das mães ou avós, eram imediatamente introduzidas no universo adulto.

Segundo Ariès (1981), até o século XII, não havia, na arte medieval, representações da infância, não por desconhecimento ou falta de habilidade por parte do artista, mas por não se privilegiar, nesse período, como o fazemos hoje, um lugar para a infância. Até o final do século XIII as crianças eram representadas como homens de tamanho reduzido, sem nenhuma das características próprias da infância.

A partir do século XVIII, pode-se notar, através da arte e do próprio traje das crianças, especialmente dos meninos, uma mudança quanto à forma de se perceber a infância. Ariès (1981) nos revela que

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (p. 158).

Um novo sentimento surge, quase que concomitante, ao sentimento de paparicação e em oposição a este. Os moralistas e educadores do século XVIII preocupavam-se em conferir às crianças disciplina e racionalidade e viam nesse “paparicar” um obstáculo à sua formação moral. Surge a necessidade de educar as crianças, de torná-las pessoas honradas e racionais. Assim, a partir do século XVIII, a criança passará a ser motivo de atenção e cuidados, assumindo um lugar central dentro da família.

Kuhlmann (1998) traz em seu livro algumas críticas ao trabalho de Ariès, especialmente no que concerne à sua visão linear do processo histórico. De acordo com Kuhlmann, analisar a infância apenas através da arte e da perspectiva da classe burguesa é muito pouco esclarecedor e, principalmente, marginaliza a classe popular.

Outra crítica importante diz respeito à transposição da pesquisa de Ariès para outros contextos, como no caso de alguns estudos considerados por Kuhlmann como equivocados, que apontam o surgimento, no Brasil, de um sentimento de infância, como aquele identificado por Ariès, apenas no século XIX. Esses estudos afirmam, que nessa época, estaria ocorrendo, no Brasil, um processo similar ao ocorrido na Europa do século XVII, portanto com uma defasagem de dois séculos.

De acordo com Kuhlmann, essa análise não procede uma vez que, segundo o autor, já no século XVI pode-se identificar manifestações de um sentimento de infância. De acordo com Kuhlmann (1998), esse sentimento pode ser identificado,

(...) quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a Rátio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu classes separadas por idade e a introdução da disciplina. No século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870 (p. 22).

Ainda que, de maneira geral, a criança tenha ocupado um lugar de destaque na maior parte das sociedades, não podemos afirmar que a forma de conceber a infância seja a mesma em todas elas. Segundo Kramer (1992), a concepção de infância tem estreita relação com os

papéis que as crianças desempenham em uma determinada sociedade ou, em um determinado contexto. Sabemos que algumas tarefas que as crianças exercem – afazeres domésticos, venda ambulante – estão intimamente ligadas à classe social em que elas vivem. Normalmente, só as crianças das classes economicamente menos favorecidas é que desempenham esse tipo de tarefa. Essa criança, das camadas populares, vivenciam experiências que dificilmente uma criança burguesa irá experimentar. Portanto, cada uma dessas classes tem seu modo particular de perceber a infância. De acordo com a autora, a concepção mais comumente difundida está impregnada de uma visão burguesa. Desta forma, a criança abastada serve de parâmetro para uma definição de infância. Kramer (1992) alerta, então, que não se pode falar de uma “criança” homogênea visto que, essa definição irá variar de acordo com os processos de socialização vividos por cada criança. Assim sendo, a concepção de infância deve partir da análise da condição infantil e não da natureza infantil. Desta forma, nossa pesquisa prima pela percepção dos contextos, como elementos de fundamental importância no desenvolvimento infantil. É assim, que a análise de dimensões como, por exemplo: relações e interações, igualdade de oportunidades e parceria parental com o lar e a comunidade, procuram contemplar esse olhar sobre as diferentes condições vividas pelas crianças.

Portanto é certo pensar que as concepções de infância e a maneira como os adultos se relacionam com as crianças dependem, diretamente, do contexto e do tempo em que ambos estão inseridos. A forma como a infância é percebida vai depender da cultura de cada povo. Diferentes grupos étnicos, religiosos e diferentes classes sociais podem manifestar, de forma diferenciada, sua relação com a infância.

Percebemos que os diferentes modos de conceber a infância e conseqüentemente, de se relacionar com a criança é uma característica que se processa ao longo da história. Não seria diferente, então, em nosso tempo. Precisamos entender e respeitar as diferentes culturas, os diferentes grupos étnicos e as diferentes classes sociais em seu modo de lidar com a criança. Embora tenhamos que respeitar essa diversidade, não podemos nos omitir nem deixar de estar atento às necessidades básicas de toda criança, independentemente, da cultura na qual esteja inserida. Desta forma, conhecer as concepções de infância e os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da criança, podem então, ajudar a identificar, com maior clareza, as dimensões estruturais da qualidade que constituem objetivo dessa pesquisa.

Vejamos agora de que forma essas concepções de infância influenciaram e, ainda hoje, influenciam a educação brasileira e a constituição das instituições de educação infantil do nosso país.

2.3 Educação Infantil no Brasil

Parece tentador, e de fato o é, fazer uma comparação com o longo período em que a infância permaneceu no obscurantismo, com o também extenso período em que a educação infantil permaneceu, ou podemos dizer, ainda permanece sem a atenção necessária por parte das políticas públicas de nosso país.

A educação infantil sempre esteve relegada a segundo plano em toda história da educação brasileira. Só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, a educação infantil conquista espaço de reconhecimento legal para tratar de suas especificidades. A L.D.B. (1996) estabelece, em seu Título III, Art. 4º, inciso IV, que é dever do Estado garantir, às crianças de zero a seis anos de idade, atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Apesar da lei ser clara quanto ao dever do Estado, sabe-se que o mesmo não disponibiliza recursos necessários para o investimento na educação infantil, o qual permita a cobertura plena de seu atendimento. Segundo Carneiro (1998),

O atendimento gratuito em creches e pré-escolas fica grandemente comprometido pela inexistência de recursos vinculados a essa etapa da educação. O que contribui para a indefinição de responsabilidades. Esse fato põe a educação brasileira na contramão da tendência mundial que é precisamente a de uma responsabilidade crescente do Estado pela educação infantil. (...) A não previsão de recursos específicos para o atendimento desta oferta se torna grave em sociedades como a brasileira, marcada por enormes desigualdades sociais (p. 43).

Sabemos que a ausência de uma verba destinada, especificamente, para a educação infantil em muito compromete a qualidade do serviço prestado. Ao entrarmos nas instituições que prestam atendimento a criança pequena, percebemos imediatamente, que na maioria delas, existe pouco material (massa de modelar, tinta guache, lápis de cor, lápis de cera, cola e até mesmo papel) destinado as atividades infantis. Todos nós sabemos que tanto o professor necessita desse material para desenvolver um planejamento de qualidade, como a criança precisa, para o seu pleno desenvolvimento, vivenciar experiências diversificadas.

Ainda na lei 9.394, o artigo 29 firma que a educação infantil se constitui como primeira etapa da educação básica. Entendemos que este artigo eleva a educação infantil a um novo *status* e que essa vinculação das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, poderia ser considerada como um avanço. Contudo, fazer parte do sistema

educacional, não representa ainda a superação dos problemas relacionados à educação das crianças pequenas e, principalmente, não garante os recursos para que as instituições que lidam com essa etapa da educação, possam prestar o atendimento devido às crianças pequenas e à comunidade.

Segundo o Art. 11º, inciso V, da Lei nº 9.394/96 é incumbência dos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, “com prioridade, o ensino fundamental”. O ensino fundamental, já amparado pelo Estado, aparece na Lei como prioridade também para os Municípios. Vê-se que a própria lei acaba por colocar em segundo plano a educação infantil ao priorizar o ensino fundamental. O que se pode concluir, na verdade, é que a falta de leis claras e objetivas acaba por deixar a educação infantil por conta da “boa vontade” daqueles que administram os municípios, o que só faz colaborar para a falta de uma oferta real de vagas a qual amplie o atendimento a **todas** as crianças de 0 a 6 anos.

O problema da educação das crianças pequenas vem se perpetuando por gerações. Podemos constatar que a educação infantil foi simplesmente esquecida por nossos políticos durante muito tempo. A lei anterior (Lei 5.692/71) dizia, em seu artigo 19, que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. O uso do verbo *velar* - que no dicionário Aurélio podemos encontrar não só com o sentido de proteger, vigiar, mas também com o sentido de tornar secreto, ocultar – com os seus vários sentidos, torna-se útil, quando se pretende não deixar clara a intenção do poder público de se comprometer com o atendimento as crianças menores de seis anos. Pode-se, de fato, verificar que esse artigo, em si mesmo vazio de força e decisão, não poderia, como de fato não o fez, promover nenhum tipo de mudança na educação infantil da época.

E importante frisar que não só a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, mas também a própria Constituição da República de 1988 não se fazem cumprir em boa parte dos aspectos relacionados à educação. Vejamos o que diz o art. 205 da constituição: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sabemos que, infelizmente, nossas escolas ainda estão longe de realizar esse **pleno** desenvolvimento da pessoa, pois carece de condições básicas (qualificação dos educadores, recursos materiais e financeiros etc.), para a realização dessa tarefa. No que se refere ao atendimento à criança pequena, o art. 208 estabelece que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

O que podemos constatar é que mesmo essa responsabilidade tendo sido, mais tarde, incumbida aos municípios, eles não conseguem cumprir o que a lei estabelece. Basta abrir os jornais, especialmente no início do ano, para tomar conhecimento de que as ofertas de vagas estão ainda longe de atender todas as crianças de 0 a 6 anos. A implementação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo decreto n.º 2.264, de junho de 1997, propõe uma nova sistemática na distribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Muitos municípios foram beneficiados e a oferta de vagas teve um significativo crescimento – segundo dados disponíveis no *site* do MEC, o número de alunos que em 1997 era de 30,5 milhões, passou para 32,5 milhões em 2000. A criação do FUNDEF trouxe, sem dúvida, um maior número de crianças para a escola, mas infelizmente não garantiu a qualidade do ensino para elas. Uma outra deficiência do FUNDEF, especialmente importante para o nosso trabalho, é não garantir os mesmos recursos, destinados ao Ensino Fundamental, para a Educação Infantil. Após diversas críticas de vários segmentos da sociedade civil, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), lançou, como proposta, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), ainda em processo de aprovação, que pretende criar um fundo único para toda a Educação Básica, superando essa deficiência do FUNDEF. O que nos preocupa, no entanto, é a restrição, feita pelo documento, ao financiamento da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Essa restrição não só compromete o caráter universalizante do FUNDEB, bem como perpetua, o descaso que a política pública vem tendo com essa faixa etária.

Mesmo com amparo legal a situação não evolui, uma vez que, a lei existe, mas não se faz cumprir. Desta forma a luta por creches e pré-escolas, que atendessem a todas as classes sociais, veio através de reivindicações populares. De acordo com Kuhlmann (1998), na década de 80, no período pós-ditadura militar, os movimentos sociais, que já vinham se organizando, tomaram grande impulso. Organizações sindicais, associações de bairros, manifestações populares das mais diversas ordens, cresciam e faziam ouvir os anseios popular. No bojo desses movimentos, começa a florescer uma luta pela ampliação do atendimento de creches e escolas em nosso país, fruto também, como não poderia deixar de ser, de reivindicações feministas. Luta essa que teve sua semente plantada na década de 60, com a expansão da força de trabalho feminino.

A luta por creches para auxiliar as mães que trabalhavam fora, tem início em 1800, aproximadamente. As primeiras iniciativas voltadas para a infância, no século XIX, partiram,

como já foi citado anteriormente, de médicos e higienistas. A grande preocupação era minimizar o alto índice de mortalidade infantil atribuído, no Brasil, ao aleitamento mercenário (escravas alugadas para amamentar) e à negligência materna (Kramer, 1992).

O cuidado em proteger a infância vai se consolidando e, no início do século XX, se concretiza em parte, no Brasil, através da criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que tinha como missão atender às crianças de até oito anos, velar pelos desvalidos e criar creches e maternidades.

De fato, como Kuhlmann (1988) nos revela, as instituições de educação infantil, em especial, as creches, surgiram, no Brasil, com a finalidade de atender aos filhos de escravas, recém libertos pela lei do ventre livre. Nesse período, a concepção que norteava a criação das creches, era a de que essas crianças não tinham quem delas cuidassem, já que as mães eram escravas e precisavam servir aos seus senhores. Assim, as instituições deveriam suprir essa falta de cuidados. Por outro lado, ao se colocar essas crianças nas creches, garantir-se-ia que suas mães pudessem dedicar-se integralmente ao trabalho escravo e, principalmente, que não abandonassem seus filhos, fato que estava se tornando comum, evitando assim um grave problema social.

As creches e pré-escolas destinadas a atender as classes populares, ainda estão impregnadas de uma concepção assistencialista, de que o pobre não tem competência ou condições de bem educar seus filhos. O preconceito pode ser visto de forma clara nas metas para o Plano Nacional de Educação divulgado pelo MEC (1997). Por mais incrível que possa parecer, podemos ler, neste documento, a seguinte afirmação:

(...) as creches públicas deverão se destinar, basicamente, a atender famílias que não possuem condições de fornecer os cuidados necessários às crianças dessa faixa etária (0 a 3 anos), inclusive em termos afetivos e estímulo intelectual (p. 15).

Essa visão preconceituosa sobre uma família sem competência para educar seus filhos, alia-se a idéia de que o atendimento às crianças pequenas das classes populares é um favor aos pobres. E, infelizmente e eficazmente, essa crença foi absorvida pelas famílias de baixa renda que se sentem em dívida com o Poder Público pelos serviços prestados pelas creches e pré-escolas, entendendo como favor, o que na verdade, é um dever do Estado/Município e um direito das crianças e das famílias. A baixa qualidade, nos serviços de creches e pré-escolas públicas, passa a ser vista como algo normal ou como algo muito difícil de ser mudado. Assim, a velha máxima “melhor do que nada” está presente no discurso da maioria dos pais

que usam os serviços de instituições infantis que acabam por se acomodar a situação imposta pelo poder público federal, estadual e municipal.

Veremos a seguir que a história da educação infantil no Brasil se confunde com o nascimento das instituições de atendimento à criança; essas por sua vez, se constituíram através da polarização entre assistência e educação. É o que veremos adiante.

2.4 Atendimento à Criança: Assistencial x Educacional

No momento em que se define a infância como uma fase do desenvolvimento humano, surge também a preocupação com a educação das crianças que se encontram nessa época da vida. Desta forma, evidencia-se, com o tempo, a preocupação com uma educação que seja própria a essa idade. Segundo Kuhlmann (1998), a função das instituições de educação infantil, inspiradas nos modelos dos orfanatos franceses do século XVIII, era, em princípio, atender as crianças de forma a suprir suas carências alimentares, higiênicas. Esse modelo de atendimento, conhecido como assistencial é ainda comumente encontrado em nossas instituições de educação infantil, especialmente, naquelas que atendem a população de baixa renda. Esse modelo que privilegia alguns aspectos da educação das crianças pequenas em detrimento de outros, tais como, o estímulo à aprendizagem, a oportunidade de diálogo, as relações entre crianças, estão também no foco de nossa pesquisa, uma vez que a qualidade na educação infantil passa por um equilíbrio entre esses aspectos presentes nos conceitos de cuidar e educar.

Kramer (1992), ainda sobre a questão da assistência, revela que a Segunda Guerra Mundial deu um novo impulso ao atendimento à criança pequena. De acordo com a autora,

Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (...) e, muitas vezes a da mãe (...) (p.27).

A história da assistência (Kuhlmann, 1998) se confunde com a própria história do atendimento à criança. Com o avanço da ciência e o conseqüente aumento da credibilidade

desta por parte da população, vai se consolidando uma maior preocupação com os cuidados destinados às crianças pequenas e, por conseguinte, uma maior atenção às instituições de atendimento à infância.

A assistência, ao longo da história, foi constituindo uma imagem e uma definição de pobreza (Kuhlmann, 1998). O pobre era considerado uma ameaça social e, por isso, deveria ser colocado à margem da sociedade. A criança pobre passa a ser considerada um criminoso em potencial. Desta forma, as instituições de assistência à criança pobre assumem a função de salvar essa criança desse quase inexorável destino. Segundo Kuhlmann (1998),

(...) interpreta-se a pobreza a partir da generalização de caracterizações parcializadas. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como menino de rua, que por sua vez, torna-se sinônimo de trombadinha, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século (p. 28).

A segunda metade do século XIX e início do século XX foram marcados pela crença no poder da ciência. O crescimento da medicina fomentou uma crescente preocupação com a higiene. As instituições de assistência dedicavam-se a cuidar da saúde das crianças e orientar as mães no sentido de evitar doenças na infância e os cuidados com nutrição. Então essas instituições passam a adotar uma intencionalidade educativa. Atendiam as crianças e orientavam ou educavam as mães. Esse tipo de instituição fundada na ciência e na lei Kuhlmann (1998) denominou de assistência científica, “(...) por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época” (p. 60).

A assistência científica se caracterizava, entre outras, por um tipo de atendimento que não se fundava no direito, mas no merecimento, isto é, os pobres mais subservientes seriam os merecedores do atendimento oferecido.

O aval científico foi tornando as instituições cada vez mais autoritárias, assim os homens da ciência eram os detentores da verdade e os únicos capazes de resolver as mazelas sociais.

Uma outra característica era a utilização de um chamado método científico que consistia em classificar aqueles que solicitavam ajuda. Segundo Kuhlmann,

O método previa um inquérito minucioso, para indicar se o pedido era feito por indigentes válidos, e a prestação de auxílios eficazes,

*para promover a melhoria da raça e o controle social, na direção predeterminada do progresso e da civilização*⁷ (p. 66).

De acordo com Kuhlmann (1998), a desigualdade no atendimento que é prestado às famílias de baixa renda e aquele prestado às famílias de maior poder aquisitivo, revela as duas concepções presentes nos serviços de atendimento à criança pequena. De um lado, o assistencial, voltado para o cuidar (nutrição, higiene...), de outro, o educacional de caráter prioritariamente intelectual. A anterior citação das metas do MEC, que entre outras, taxa de incompetentes as famílias de baixa renda, delinea o aspecto assistencial das instituições de educação infantil, principalmente, aquelas que se destinam a atender às classes populares. Assim, as creches e pré-escolas públicas acabam por voltar-se quase que, exclusivamente, para o aspecto assistencial e as instituições infantis que atendem às classes economicamente mais favorecidas priorizam o aspecto educacional. As diferenças entre esses dois tipos de atendimento acabam por gerar diferenças e conflitos entre os profissionais que atendem às crianças pequenas. Os profissionais (auxiliares, monitores, “crecheiras”...) designados a “cuidar” das crianças, são geralmente aqueles que não concluíram o ensino médio e que não tiveram nenhuma formação especializada. Já aqueles que cumprem o papel de “educar”, são muitas vezes graduados ou tiveram algum tipo de formação específica. Essas diferenças entre os profissionais que lidam diretamente com a criança só fazem agravar a já complexa situação do educador infantil, que incorpora essa visão fragmentada de atendimento, equivocando-se, muitas vezes, acerca do seu papel (cuidar e educar). Os próprios profissionais acabam por se colocar em um dos lados, não percebendo esse caráter mais abrangente da educação infantil. É comum vermos em algumas escolas particulares professoras que se ofendem se tiverem que dar um banho nas crianças, ou trocar-lhes as roupas considerando essas tarefas menores, ou como dizem, “função de babá”. Do mesmo modo que as auxiliares de professores, ou as crecheiras, não consideram educar o que fazem. Cada uma determina para si, ou recebem como determinação, uma única e exclusiva função, cuidar ou educar.

Uma outra concepção de educação, que se coaduna com a assistência, é a educação compensatória. Segundo Kramer (1992) o conceito de educação compensatória surge como um antídoto para a privação cultural. As instituições de atendimento a criança (creches e pré-escolas) serviriam como instrumento de superação da pobreza, como um paliativo para minimizar a negligência dos pais e como um atenuante para a carência cultural.

pe:

⁷ Grifo do autor.

A abordagem da privação cultural apregoa que as crianças das classes populares apresentam déficit sócio-cultural ou desvantagem cultural. Segundo aqueles que defendem a existência da privação cultural, esse déficit se expressa, nas crianças pobres, através de um vocabulário escasso e de uma carência intelectual e afetiva. Desta forma as insuficiências no desempenho da criança, especialmente, no que se refere ao desempenho escolar, suscitam uma intervenção pedagógica visando a superação das dificuldades. A ação educativa assume assim, um caráter de correção das mazelas sociais. Seguindo essa linha de raciocínio quanto mais cedo a escola intervir maiores serão as chances de recuperação da criança. (Kramer, 1992).

Mesmo avançando em relação ao determinismo biológico, que atribui as dificuldades cognitivas a causas genéticas, a abordagem da privação cultural não permite superar os preconceitos, uma vez que, acaba por recair no “fatalismo sociológico”, isto é, a existência de um meio menos favorecido impossibilita o desenvolvimento intelectual. Segundo Kramer (1992),

Tanto o modelo biológico quanto o da patologia social implicam uma ausência ou falta, e, em ambos, essa ausência caracteriza um comportamento inferior. Ao invés de se descrever seriamente as especificidades dos meios populares “desfavorecidos”, comparam-se suas atitudes, sua linguagem e sua cultura com as normas culturais estabelecidas pela escola, que são, em última instância, as das classes dominantes num determinado momento histórico da sociedade. (p.37)

A educação infantil, na busca de sua identidade, vai, então, promover um movimento contrário ao que se definia por assistencial, dirigindo seu enfoque para o aspecto cognitivo do desenvolvimento. Era importante diferenciar educação de assistência. Para isso, seria necessário que a instituição infantil construísse um projeto com claro objetivo educativo.

Obtém-se, dessa forma, uma visão maniqueísta das instituições infantis. De um lado, o *bem* representado por aquelas instituições de caráter prioritariamente educacional. De um outro lado, o *mal*, representado pelas instituições que privilegiam a assistência. Na prática essa divisão ficou, de certa forma, estabelecida assim: as creches, especialmente as públicas, que atendem crianças de zero a três anos, seriam quase que exclusivamente assistenciais e as pré-escolas, que atendem crianças de três a seis anos, seriam educacionais. Fato interessante é que o discurso contra a assistência ficou tão impregnado nos educadores, que há um preconceito com o próprio nome *creche*, geralmente associado ao atendimento às classes populares e a um serviço assistencial.

O fato é que essa batalha é infrutífera para a educação infantil, mesmo porque nem o caráter educativo nem o assistencial são exclusivamente bons ou maus. Não há um lado que deva sair vitorioso ou que mereça ser aniquilado. O cuidar faz parte das funções daqueles voltados a atender às necessidades da criança pequena o qual, por sua própria fragilidade física, necessita de um atendimento específico. A criança pequena, por ainda não ter clara a idéia do que é, ou não, perigoso para ela pode se colocar em situações que ponham em risco sua integridade física e emocional, sendo, portanto necessário ao profissional encarregado dessa etapa da educação infantil, estar atento a todas essas especificidades, partes integrantes e fundamentais, na educação das crianças pequenas. Sobre esse equívoco em se privilegiar, um ou outro, aspecto da educação das crianças pequenas, Kuhlmann (1998) revela que,

Quando se apregooou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados (p. 204).

A criança pequena tem necessidades específicas e, para seu pleno desenvolvimento, precisa tanto de assistência (alimentação, higiene, carinho) quanto de estímulo intelectual. O enfoque prioritário ao aspecto cognitivo nas instituições de educação infantil, como querem alguns, não suprirá, de certo as outras especificidades da educação das crianças pequenas e, ainda, pode evidenciar o aspecto de preparação para o Ensino Fundamental. Essa preocupação em fazer da educação infantil uma preparação para a primeira série é que acaba por conferir, muitas vezes, a esse período da educação de crianças pequenas, um caráter de passagem, o que só contribui para o preconceito já existente. Isto é, a educação infantil não é vista como uma etapa da educação com suas próprias especificidades, mas um momento em que a criança deve ser trabalhada para se sair melhor no ensino fundamental. Assim, as crianças devem desenvolver a motricidade para mais na frente escreverem com letras legíveis. Da mesma forma devem desenvolver o vocabulário para não terem dificuldades no ensino fundamental, assim várias atividades se justificam, não por sua contribuição aquela idade específica, mas somente, ou principalmente, pelo que pode contribuir no futuro.

Segundo Kuhlmann (1998), as propostas de programação para educação infantil em nosso país, centralizadas no aspecto intelectual:

(...) estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas

compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada (p. 200).

O que se busca de fato é uma proposta integrada para a educação infantil, onde o cuidar e o educar estejam presentes. A criança pequena tem necessidades específicas: precisa de atenção para que não se machuque, de alguém que a auxilie a se alimentar, de orientação e ajuda quanto à higiene pessoal, precisa de afeto, questões mais ligadas ao cuidar; assim como precisa ser estimulada intelectualmente, não na perspectiva já citada do *por vir*, mas sim dentro de uma ótica que privilegia a construção de um conhecimento o qual possibilite a criança resolver com autonomia as mais diversas situações-problema.

Esses são aspectos fundamentais na busca de uma qualidade na educação infantil e é sobre isso que trataremos a seguir.

Todos aqueles que lidam com crianças pequenas têm que estar aptos a coordenar, em seu cotidiano de trabalho, esses dois aspectos da educação infantil: a educação e o cuidado. Segundo Júlia Formosinho (s/d),

Há, assim, na educação de infância uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, (...) o que alarga naturalmente o papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos. (...) Assim sendo, exige-se do processo de profissionalização das educadoras preparação para uma amplitude e singularidade de tarefas, que exigem do professor capacitação pessoal e não só profissional (p. 08).

Apesar de sabermos da importância do professor na relação cuidar-educar, entendemos que ele não é o único responsável por esse atendimento. Em um microsistema como a escola, todos aqueles que nela atuam são também responsáveis por cada criança e devem estar atentos às suas necessidades. Em se tratando desse binômio cuidado e educação, não podemos deixar de ressaltar a importância de exossistemas como, no caso da educação, as políticas implantadas pela prefeitura que têm reflexos diretos no atendimento que será oferecido à criança na creche ou escola. Vale salientar, como alertou Bronfenbrenner (2002), sobre as relações ocorridas no contexto, como aquelas entre contextos próximos ou distantes da criança, têm relação direta com o seu desenvolvimento.

2.5 Concepções de Qualidade

Segundo Kuhlmann (1998), a baixa qualidade no atendimento prestado às crianças das classes populares não é um fenômeno atual. Para o autor, a falta de qualidade dos serviços prestados às crianças pobres, se deve, por mais surpreendente que seja, à intenção dos detentores do poder de tornarem esse serviço menos atraente, evitando com isso reivindicações generalizadas. Apesar disso, ou até mesmo em função desse fato, surgiram vários movimentos organizados pela sociedade civil e, alguns deles, encabeçados por educadores e pesquisadores da área de educação, com o intuito de lutar pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais públicos prestados às nossas crianças. Dentre esses movimentos podemos destacar a Comissão de Defesa do Direito à Educação⁸ que atua na cidade de Fortaleza e vem denunciando a precariedade da maioria das escolas públicas desta cidade. Em sua última pesquisa – Relatório 2003, Aprender Direito é um Direito; a Comissão constata a situação precária em que se encontram as escolas visitadas. Segundo o relatório (2003):

Uma olhada sobre os dados apresentados neste relatório permite entrever-se que a precariedade parece ser o traço mais comum no conjunto de escolas visitadas, sejam elas municipais ou estaduais. Tudo se mostra mal instalado, mal equipado e mal cuidado em muitas escolas. As relações profissionais se esgarçavam tanto quanto as perspectivas de práticas realmente democráticas. Do muro para dentro, e às vezes no entorno, a precariedade dava o tom (p. 40).

Pesquisas como essa vêm reforçar a preocupação de vários setores da sociedade, com a qualidade do atendimento que vem sendo prestado às nossas crianças nas escolas. Mas que qualidade é essa? Diante da diversidade e amplitude desse conceito, a pergunta é mais do que pertinente.

Essa diversidade do conceito da qualidade será tratada ao analisarmos algumas formas de como esse conceito vem sendo introduzido na nossa sociedade. Podemos presenciar, na década de 90, uma invasão de cursos, treinamentos, intervenções que visavam à

⁸ Formada entre outras pelas seguintes entidades: Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – COMDICA, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará – CEDECA, conselhos tutelares, Secretaria da Ouvidoria Geral e do Meio Ambiente – SOMA, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado do Ceará – SINDIUTE, Sindicato APEOC, Faculdade de Educação da UFC, Centro de Educação da UECE, assessorias dos deputados Artur Bruno e Luizianne Lins.

melhoria da qualidade ou à implantação desta em diversas instituições. Esse tipo de proposta está, na maioria das vezes, impregnada de uma visão neoliberal, onde essa qualidade atende aos anseios dos donos das empresas, por maior eficácia e lucro, mas passa ao largo do atendimento das necessidades dos trabalhadores. É uma proposta vertical, pois não dialoga com todos os membros das instituições que atende, nem com a comunidade na qual a instituição está inserida. A rede pública não ficou imune a esse movimento, de acordo com Cruz (O POVO, Fortaleza, CE. 18/abril/98),

(...) os discursos oficiais ou de setores empresariais têm inserido a questão da qualidade da educação na lógica do controle da gerência voltada agora para atingir a chamada "qualidade total" no ensino e na administração das escolas públicas. Essa preocupação com a qualidade é decorrente da incapacidade da escola, nas condições em que se encontra, de atender às novas exigências de acumulação do capital, baseado nas novas tecnologias, principalmente na informática e na microeletrônica. Sob essa nova organização, em que novas habilidades são exigidas, o grau de instrução do trabalhador passa a ser decisivo.p?

Segundo Formosinho (s/d), a década de 90 deu início a uma gama de discussões sobre qualidade. Em alguns lugares, como na Inglaterra e em Portugal, esse debate originou duas perspectivas para se entender e dimensionar melhor a qualidade. Uma que organiza um conjunto de critérios e conceitos para se pensar a qualidade. Uma outra, complementar àquela, desenvolve formatos e instrumentos para avaliar e desenvolver colaborativamente a qualidade. O que importa, a partir dessas perspectivas, é entender que a qualidade, pela própria diversidade de seu conceito, é um processo em construção.

Em nossa pesquisa, sempre que tratarmos de qualidade, estaremos orbitando em torno de um paradigma teórico participativo, ou seja, uma proposta de construção partilhada de desenvolvimento da qualidade⁹. Segundo Formosinho (s/d), essa construção da qualidade está orientada para os contextos, os processos e os produtos da educação, sendo esses processos colaborativos e dinâmicos. Na construção dessa qualidade, é fundamental levar em consideração o olhar da criança, o olhar da educadora, bem como, a visão da comunidade. Para Formosinho (s/d), o processo de construção da qualidade,

⁹ Como já citamos, embora saibamos da importância desse processo de construção coletiva da qualidade, em nossa pesquisa faremos, para análise, um recorte temporal, analisando a situação presente, não podendo nos deter a um longo processo de construção partilhada, uma vez que o tempo estabelecido para o mestrado impossibilita o acompanhamento longitudinal e a parceria do pesquisador nesse processo.

(...) se centra em processos e produtos reconhecendo-os como contextuais, se desenrola em colaboração, a partir de atores internos (crianças, professores, pais) que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança, que colaboram na sua construção contextual, dinâmica, evolutiva, acreditando que as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram dialogar (p.174).

Traremos também em nosso trabalho, a título de enriquecimento, aspectos da qualidade abordados por Miguel Zabalza e Maria Malta Campos, além é claro, de Júlia Formosinho, cujas concepções da Associação Criança, fundamentam essa pesquisa. Embora essas visões não sejam divergentes entre si, apresentam aspectos diferenciados da qualidade.

Zabalza (1998), mesmo entendendo multiplicidade do conceito de qualidade, bem como suas diferentes implicações, propõe dez aspectos bases da qualidade para a educação infantil que podem ser analisados em qualquer modelo ou abordagem teórico-metodológica. Segundo o próprio Zabalza, sua intenção é provocar uma reflexão coletiva sobre aspectos-chave, para uma educação infantil de qualidade. Entre os aspectos arrolados pelo autor estão:

1. **A organização dos espaços:** os espaços são os grandes protagonistas da Educação Infantil, uma vez que afetam tanto a satisfação das crianças que convivem nesses espaços, quanto aos professores que precisam utilizá-los como recursos pedagógicos. De acordo com o autor, assim como para a Associação Criança que traz esse aspecto como uma de suas dimensões da qualidade, os espaços devem ser organizados de forma estética, isto é, devem ser belos, agradáveis, acolhedores e bem divididos. Devem também atender aos aspectos funcionais, desta forma projeto, recursos, mobiliário, entre outros devem atender as finalidades educacionais a serem cumpridas. Do mesmo modo deve-se observar os aspectos ambientais, tais como, luminosidade, ventilação, barulho, etc.

2. **O equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades:** com esse aspecto, o autor objetiva evidenciar a importância da autonomia infantil, conceito amplamente discutido por Piaget, na obra *O Juízo Moral na Criança* (1994), que deve se constituir na rotina escolar através de momentos nos quais as crianças possam decidir o que irão fazer. Esse aspecto deve ser observado, com mais atenção, em escolas com um currículo determinado, onde as professoras sintam-se mais pressionadas a trabalhar com tarefas pré-estabelecidas. Especialmente nesses casos, deve-se consolidar esse equilíbrio entre atividades dirigidas e momentos que privilegiem a iniciativa das crianças. O aspecto da autonomia também está evidenciado, na dimensão estrutural da qualidade, que trata das *estratégias de ensino e aprendizagem*.

3. **Atenção privilegiada aos aspectos emocionais:** a afetividade, privilegiada na teoria de Vygotsky, e que, segundo Piaget (Piaget e Inhelder, 1994), se constitui no motor da inteligência, é considerada por Zabalza um aspecto-chave, por ser fundamental para o desenvolvimento da criança, em especial, daquelas que se encontram na Educação Infantil. Para o autor os aspectos emocionais influenciam de forma significativa tudo que ocorre na educação das crianças pequenas, desde o desenvolvimento psicomotor, até o social, cultural e intelectual. A emoção atua sob dois aspectos básicos do desenvolvimento da criança pequena: a segurança e o prazer. O olhar atento para esse aspecto deve significar não só uma relação mais afetuosa entre crianças e crianças, assim como entre crianças e educadores – aspecto também contemplado na dimensão da qualidade que se refere às *relações e interações*; mas também que sejam criados espaços para que as crianças possam manifestar e compreender suas próprias emoções.

4. **Utilização de uma linguagem enriquecida:** esse aspecto enfoca a importância de se criar um ambiente, no qual a linguagem desempenhe um papel preponderante devido a sua influência no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1999), “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (p. 63). É, pois, sobre a linguagem que vai se construindo a capacidade de aprender, assim exercitá-la é importante, mas não, o suficiente, é preciso desenvolvê-la e aperfeiçoá-la. Nesse aspecto, a interação com o(a) professor(a) é fundamental.

5. **Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades:** mesmo que o crescimento infantil se processe de forma global, cada área do desenvolvimento necessita de intervenções e estratégias específicas para que o desenvolvimento ocorra de forma equilibrada. A aprendizagem da linguagem, a aprendizagem motora ou a aprendizagem topológica exigem abordagens pedagógicas diferenciadas. De acordo com Zabalza (1998), “... todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados de ação didática” (p. 52).

6. **Rotinas estáveis:** as crianças pequenas, por ainda não terem plenamente desenvolvido seu esquema temporal, necessitam de uma rotina estável que possa garantir sua segurança e autonomia. “As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas” (Zabalza, 1998 p. 52), de forma a dar um ritmo e um encadeamento as atividades

propostas ao longo do dia. Além de observar o caráter organizador da rotina é preciso estar atento ao seu conteúdo para analisarmos os valores que regem a ação educativa.

7. **Materiais diversificados e polivalentes:** sabemos que a experimentação é condição essencial para o desenvolvimento infantil, desta forma o ambiente educativo deve propiciar múltiplas possibilidades de ação. A criança deve tocar, cheirar, mover os mais diversos tipos de objetos para estimular seu desenvolvimento psicomotor, ampliar seu universo vocabular, entre outros.

8. **Atenção individualizada a cada criança:** tendo como parâmetro à realidade das escolas públicas brasileiras, sabemos o quanto é difícil uma atenção individualizada permanente a cada criança, devido ao despreparo de alguns profissionais, ao, às vezes, excessivo número de crianças por professor, etc. Entretanto, essa atenção é possível e necessária, mesmo que sendo feita parcialmente. Os contatos individuais são fundamentais para estabelecer vínculos, fortalecer a auto-estima, orientar as atividades e ajudar às crianças na aquisição de novas habilidades.

9. **Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças:** para garantir a eficácia e a qualidade do ensino, que vem sendo prestado às crianças, é necessário estabelecer um sistema de avaliação o qual indique aos educadores como está se desenvolvendo cada criança e o grupo em seu conjunto. Assim, os registros diários são importantes instrumentos, para identificar as estratégias mais eficazes para atingir os objetivos estabelecidos.

10. **Trabalho com os pais, as mães e com o meio ambiente:** o âmbito de ação da escola é restrito pela própria limitação do tempo e do espaço. Para ampliar, portanto, esse campo de ação, deve-se fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade. A participação desses elementos, essenciais à vida da criança, colaboram para o enriquecimento, não só do desenvolvimento infantil, mas também, enriquecem os educadores que podem ter uma outra perspectiva da criança e da família, enriquecem os pais os quais, por sua vez, podem conhecer melhor as atividades praticadas dentro da escola e podem fazer a própria instituição, a partir da proximidade com o ambiente externo, desenvolver projetos que acrescentem algo à comunidade.

Alguns desses aspectos, como foi analisado em alguns dos tópicos anteriormente citados, têm praticamente as mesmas denominações das dimensões da qualidade, alguns outros aspectos, como, a *atenção individualizada a cada criança* ou a *utilização de uma linguagem enriquecida*, estão contempladas nas dimensões que tratam das relações e

interações e da igualdade de oportunidades. É importante ressaltar que esses indicadores da qualidade não se excluem e sim se complementam.

Campos (1997) estabelece, sob forma de direitos, critérios para um atendimento de melhor qualidade às crianças de 0 a 6 anos. Esses critérios são:

1. **Direito à brincadeira:** o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento infantil e constitui-se em uma atividade natural da criança. A importância dessa atividade é enfatizada por teóricos como Piaget (1990). Para ele a origem do jogo está na imitação. Afirma também que a evolução dos jogos ocorre do individual para o social e que os jogos e as brincadeiras têm papel determinante no desenvolvimento moral e cognitivo infantil. Wallon (1981) vem enfatizar essa importância ao afirmar que o jogo é a atividade característica de toda criança e irá marcar de forma significativa, cada etapa de sua evolução. Vygotsky (1999) vem também ressaltar o papel vital dos jogos na constituição do sujeito uma vez que para esse autor o brinquedo é antes de tudo fonte de aprendizagem afetiva e social. Mais do que um direito, a brincadeira é a própria essência do ser criança.

2. **Direito à atenção individual:** assim como Zabalza, Campos considera que o contato individual é fundamental para tornar as crianças mais seguras e confiantes e que essa é uma condição indispensável para o desenvolvimento infantil.

3. **Direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante:** como extensão do direito anteriormente arrolado, a organização do ambiente também deve favorecer o fortalecimento da segurança das crianças. O ambiente, além de acolhedor, deve ser um instrumento que vise promover a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças.

4. **Direito ao contato com a natureza, direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia:** esses são aspectos essenciais uma vez que tratam diretamente não só da qualidade educacional, mas também da qualidade de vida da criança. A escola deve garantir uma alimentação saudável, preocupar-se com a higiene das crianças, fazendo dessa necessidade uma atividade divertida e prazerosa e cuidar para que a criança se mantenha saudável e feliz. É importante ter plantas na escola e que seja cultivado na criança o respeito pela natureza.

5. **Direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão:** os educadores devem promover experiências que estimulem, nas crianças, o desenvolvimento desses aspectos. Então o ambiente escolar deve ser rico em materiais para que essas experiências possam ocorrer de forma satisfatória. De acordo, com Campos a creche deve se constituir em um espaço de criação e expressão da criança, da família e da comunidade.

6. **Direito a movimento em espaços amplos:** atividades como correr, pular, jogar entre outras exigem um espaço amplo, onde as crianças possam se movimentar, à vontade, sem pôr em risco a sua segurança.

7. **Direito à proteção, ao afeto e à amizade:** a escola deve valorizar a cooperação entre crianças e adultos, estimulando a solidariedade e as amizades infantis. É importante que os educadores manifestem afeto pelas crianças, abraçando-as, ouvindo-as, respeitando seu ritmo e atendendo às suas necessidades. A escola deve proteger a integridade física e moral das crianças, não as expondo a riscos no momento das brincadeiras e preservando-as de comentários desagradáveis sobre elas mesmas ou sobre seus familiares.

8. **Direito a expressar seus sentimentos:** é importante que as crianças se sintam acolhidas em momentos de tristeza, raiva ou choro. Os educadores devem manifestar interesse pelas emoções das crianças, procurando saber o motivo da sua reação e ajudando-as a superar o problema e a compreender as suas emoções.

9. **Direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche:** o momento de adaptação exige especial atenção, pois tanto pais, quanto crianças estão fragilizados e assustados com o ingresso na escola. Os educadores devem orientar a família e acolher a criança para que ela se sinta segura. Promover momentos especiais, permitir que a criança traga algum objeto querido de casa, são estratégias que facilitam a aceitação da escola, pela criança.

10. **Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa:** deve ser dada às crianças a oportunidade de conhecer locais significativos para a cultura da sua cidade. As crianças devem aprender a valorizar a sua cultura e a respeitar àquelas diferentes da sua. Os educadores devem estimular as crianças a gostarem da sua aparência, independentemente da sua etnia, e a respeitar as diferenças religiosas existentes.

Os critérios estabelecidos por Campos tornam-se mais enfáticos ao serem propostos sob forma de direito, pois é assim que eles devem ser considerados. Ao estabelecer esses direitos, a autora deixa claro que eles não são meras sugestões, mas sim, de prerrogativas para o pleno desenvolvimento infantil.

Podemos perceber alguns pontos comuns entre os aspectos levantados por Zabalza e os critérios estabelecidos por Campos. Percebemos que ambos entendem que uma criança pequena precisa ser estimulada para se desenvolver plenamente. Quanto mais rico e abundante em experiências for o ambiente, melhor poderá ser o desenvolvimento infantil. Assim, uma instituição de educação infantil deve oferecer a todas as suas crianças uma

diversidade de experiências, cuidados, afetividade, segurança e um meio intelectualmente estimulante, para que possam desenvolver todas as suas capacidades.

Alguns aspectos levantados por Zabalza e por Campos poderão ser encontrados nas dimensões estruturais da qualidade que iremos utilizar em nossa pesquisa. As dimensões estruturais da qualidade contemplam a investigação dos espaços, o acompanhamento do currículo, do planejamento e das avaliações. Contemplam também, todas as relações sociais e as questões afetivas nas dimensões chamadas de “relações e interações” e igualdade de oportunidades. Em síntese, as dimensões estruturais da qualidade, englobam os aspectos levantados por Zabalza e por Campos e os amplia ao tratar de pontos importantes, tais como, a gestão, a organização da equipe técnica, entre outros que veremos mais adiante.

Mesmo concordando com a visão dos dois autores e reconhecendo a importância dos aspectos por eles arrolados, utilizaremos em nossa pesquisa, como já frisamos, as dimensões estruturais da qualidade utilizadas pela Associação Criança para a educação infantil, por considerarmos que essas dimensões contemplam faces do cuidar e do educar, levando em conta, também, as interações entre as pessoas do ambiente e a estrutura espacial, aspectos importantes levantados pelos dois autores citados, acrescentando outros aspectos fundamentais para nossa pesquisa, tais como: a organização da equipe técnica, as relações e interações, entre outros.

2.6 A qualidade na perspectiva da associação criança

A Associação **Criança** (sigla de **CRiando Infância Autônoma Numa Comunidade Aberta**), sediada em Portugal, é constituída por profissionais de desenvolvimento humano, que além de desenvolver pesquisas, promove programas de intervenção para a melhoria da qualidade na educação de crianças pequenas em contextos, tais como, creches e pré-escolas. Em alguns casos providencia consultoria, noutros consultoria e formação, e, em algumas outras situações, orienta globalmente, as atividades educativas.

Essa Associação traz consigo uma visão de sociedade sustentada em dois pilares: a liberdade individual e a justiça social. Segundo essa visão (Formosinho, s/d), a educação é entendida como detentora de um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesta perspectiva, a criança é vista como sujeito de seu próprio desenvolvimento, construtora de seu conhecimento e tem reconhecidas suas competências,

ainda que se tenha clara sua fragilidade física e as suas necessidades específicas. Segundo Formosinho (s/d), a Associação Criança:

Visa promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação infantil e dos contextos em que atuam (p. 30).

As relações e interações que se requerem das professoras de educação infantil, vão, desde aquelas com os seus auxiliares (quando há) na sala de aula, às interações com psicólogos e assistentes sociais, passando pela interação com as mães e com os pais, sem contar com a óbvia e fundamental relação com as crianças. É importante que esse professor se sinta apoiado e apto a lidar com as mais diversas interações as quais a sua profissão exige. É importante salientar que cada indivíduo com o qual esse professor irá se relacionar pertence a um contexto diferenciado, com características próprias, isso alarga o nível de atuação do professor, precisando ele ser capaz de lidar com essa diversidade cultural.

A referência utilizada por esse grupo de pesquisa e intervenção para a análise e promoção da qualidade na educação infantil é o projeto EEL (Effective Early Learning), sediado no Worcester College of Higher Education na Inglaterra, projeto este destinado à avaliação e desenvolvimento da qualidade na educação infantil. Esse projeto, que em Portugal recebeu o nome de *Aprendizagem Pré-Escolar Efectiva* (APE), foi iniciado em 1993, por Christine Pascal e Tony Bertram, no Reino Unido.

O objetivo de tal projeto é a criação de uma metodologia para a avaliação e desenvolvimento da qualidade dos serviços educacionais, prestados à infância, no Reino Unido, que se caracteriza por apresentar uma multiplicidade de serviços, em seus mais diversos contextos¹⁰. Um outro objetivo é estimular os profissionais da Educação Infantil a desenvolverem sua prática educativa, uma vez que, esta tem forte impacto na qualidade do serviço prestado à infância.

O projeto EEL considera que a melhoria da qualidade está diretamente relacionada a um trabalho colaborativo entre os profissionais os quais atuam de forma direta ou indireta com as crianças, a família, as instituições, a comunidade e as autoridades locais.

Dentro dessa perspectiva, a Associação Criança define a sua visão de qualidade como um processo em construção, entendendo ter a qualidade na educação infantil reflexo direto no desenvolvimento da criança e na sua comunidade. Entende, também, que o conceito

¹⁰ Essa multiplicidade de serviços prestados a criança pequena, também é uma realidade brasileira.

de qualidade varia conforme ideologias, valores, experiências profissionais, interesses dos atores. Por isso, a define como um processo evolutivo e dinâmico. De acordo com Júlia Formosinho,

Conceituar a qualidade de forma situacional, democrática, multireferencial é a base para o reconhecimento de que a procura da qualidade é um processo de natureza dinâmica (p. 171).

Essa associação, ao levar em consideração os diferentes contextos (creches, pré-escolas, família e comunidade) em que transitam a educação infantil e seus atores, insere em sua visão uma perspectiva ecológica¹¹ do desenvolvimento da qualidade, que na análise de Formosinho (s/d),

(...) é ecológica porque se refere ao contexto, aos papéis dos atores dos contextos e às suas interações. É ecológica porque se refere, ainda, às relações entre contextos concebidos no contexto social e cultural mais vasto (p. 173).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano e a visão de qualidade da Associação Criança estarão presentes em toda a nossa pesquisa, por reconhecermos estar a qualidade na educação infantil diretamente ligada à formação e à valorização dos profissionais que nela atuam e a uma política de aplicação de recursos para que as instituições de atendimento à infância possam ser mais bem estruturadas.

Reconhecemos o valor formativo dos anos de infância, sabendo que esses anos são fundamentais em termos de constituição dos aspectos intelectuais e afetivos. Assumimos a extrema necessidade de uma política para a infância a qual proteja uma criança que, mesmo munida de capacidade intelectual, ainda é socialmente indefesa. É urgente que o sistema público encare com seriedade, a definição de um política a qual priorize e viabilize a qualidade do atendimento à criança, em todas as instituições de atendimento a infância. Segundo Formosinho (s/d),

A educação de infância tem funções sociais e educacionais muito importantes levando, assim, as famílias a pedir que os serviços que se prestam tenham qualidade e o Estado a impor padrões mínimos de qualidade e a procurar processos de avaliação e desenvolvimento de qualidade (Pascal e Bertram, 1999). (...) Torna-se evidente a complexidade do conceito de qualidade que exige problematização,

¹¹ Urie Bronfenbrenner (2002)

reflexão, debate, mas, no nosso entender, não abandono. Pois que faz parte da vivência corrente que o público exija qualidade dos serviços educacionais e outros públicos e privados (p. 169).

Para nós, a construção de uma proposta para o desenvolvimento da qualidade na educação infantil parte do pressuposto que toda instituição para a educação da infância deve promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através do apoio em serviço, dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que atuam. Esta proposta traduz-se no apoio à construção de ambientes educativos humanizantes, que exerçam um papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, os quais, também incentivem um elo de ligação entre os diversos contextos de vida das crianças. Para isso é necessário entender que a qualidade não é um conceito fixo. O conceito de qualidade varia conforme a política, os valores e crenças, as ideologias, as gerações, o tempo e o espaço, ou seja, sua natureza é evolutiva e dinâmica.

Nesse processo, é importante definir-se parâmetros para uma qualidade no atendimento das crianças pequenas. As interações são parâmetro central de nossa pesquisa. Assim sendo, ouvir e observar os atores principais (crianças, pais, educadores) dentro dos contextos de educação onde atuam, é parte fundamental no processo de investigação e construção da qualidade.

O projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias¹², entendendo a importância dessa perspectiva socialconstrutivista, utiliza dez dimensões estruturais da qualidade que servirão como referência para a nossa pesquisa. A ordem das dimensões que serão apresentadas, retiradas de Pascal e Bertram (1996), não implica numa hierarquia de sua importância. As dimensões são:

1. **Metas e objetivos** da política global de cada instituição de ensino. Nesta dimensão são explicitadas as finalidades e os objetivos do modelo de educação que é ministrado, bem como, o modo como foram formulados os princípios norteadores da política global.

2. **Experiências de aprendizagem/Currículo.** Essa dimensão refere-se às atividades propostas e às oportunidades que as crianças têm de aprender através de tais atividades. O currículo compreende diferentes áreas de aprendizagem abordando todos os aspectos de uma educação holística.

¹² Nome adotado em Portugal para o projeto EEL

3. **Estratégias de ensino e aprendizagem.** Refere-se à forma como são estruturadas e organizadas as atividades que estimulam a aprendizagem e a descoberta, considerando a capacidade e a autonomia das crianças.

4. **Planejamento, avaliação e manutenção de registros.** Analisa o modo como é feito o planejamento, se na sua realização são levadas em conta às últimas avaliações das atividades feitas pelas crianças e a eficácia dos métodos de registros das atividades e das experiências que as crianças tiveram.

5. **Organização da equipe técnica.** Esta dimensão considera as oportunidades as quais são dadas a todos os profissionais da instituição de se envolverem com a aprendizagem da criança, bem como, aquelas dadas para o seu desenvolvimento e formação profissional.

6. **Espaço físico.** Refere-se aos contextos onde ocorrem os processos de aprendizagem. A utilização dos espaços é considerada importante, no sentido de criar um ambiente propício à aprendizagem infantil.

7. **Relações e interações.** Analisa as ações mútuas entre adultos e crianças, considerando como significativos os códigos de conduta e as regras de comportamento social observados. Observam-se também as oportunidades para auto-aprendizagem e o grau de intervenção do educador.

8. **Igualdade de oportunidades.** Refere-se à forma como a instituição e as atividades nela desenroladas, refletem e evidenciam as diversidades culturais e físicas, pondo em discussão as situações estereotipadas, considerando também, o nível de integração das crianças com necessidades educativas especiais.

9. **Parceria parental e ligação com o lar e a comunidade.** Essa dimensão avalia a maneira pela qual a instituição atua com os diversos atores, que influenciam no desenvolvimento da criança. De que forma pais e comunidade interagem com a instituição e se envolvem no processo de aprendizagem da criança.

10. **Gestão, monitorização e avaliação.** Examina os procedimentos através dos quais a qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem e seus resultados, são monitorados e avaliados.

Essas dimensões foram usadas como parâmetro para a análise da qualidade em cada um dos dois contextos investigados. A escolha dessas dimensões deve-se ao fato de elas serem consideradas, por nós, como aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade e por nos servirem de guia na elaboração de um diagnóstico das instituições investigadas. Foram elas que, ao longo da pesquisa, serviram de orientação para todas as observações realizadas, permitindo-nos uma visão, senão detalhada e aprofundada de cada dimensão – o

que demandaria mais tempo para permanência e acompanhamento longitudinal da instituição – uma visão panorâmica e articulada de todas estas dimensões.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Dentre as diferentes abordagens da pesquisa qualitativa, tais como a pesquisa documental, a etnografia e o estudo de caso, optamos por esse último tipo, pelas próprias características do trabalho (o ambiente natural – no caso as duas escolas investigadas, como fonte direta de dados, o pesquisador como instrumento da pesquisa e a perspectiva dos atores.). Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem por objetivo o exame de um ambiente, sujeito ou situação em particular, através da observação, entrevistas e análise de dados, procurando entender os fenômenos, também, pela perspectiva dos participantes da situação estudada – no caso, crianças, educadores e famílias.

Definida a linha metodológica a ser adotada, a primeira decisão a ser tomada dizia respeito à faixa etária das pertencentes às instituições, crianças que iriam ser objetos da pesquisa. Depois de pesarmos as perdas e os ganhos de cada faixa de idade, optamos por fazer a pesquisa com crianças de quatro a cinco anos, por entendermos que as crianças dessa idade, frente as menores, estão mais aptas a dar opiniões, a responder mais diretamente a perguntas e por estarem em um nível de ensino, onde as atividades escolares se apresentam, não apenas na ação, mas também, de forma representada. Estes dois tipos de atividades nos proporcionaram a observação das crianças em tarefas mais lúdicas, bem como, naquelas mais formais feitas em folhas mimeografadas ou fotocopiadas.

Em seguida, precisávamos saber em quais instituições a pesquisa seria desenvolvida. Na verdade, não só em quais instituições, mas ainda, em quantas unidades escolares. Decidimos primeiro o número; duas instituições as quais proporcionassem nosso conhecimento sobre diferentes atendimentos seria razoável, uma vez que, para nós, mais importante que a quantidade de instituições era poder observar atendimentos, pelo menos supostamente diferenciados, isto é, instituições que foram pensadas para contemplar basicamente a escolaridade ou instituições que se propõem a dar, além da escolaridade, atendimento médico, atendimento as famílias sob forma de projetos sociais, etc. Desta forma, poderíamos identificar se os serviços prestados interferem no diagnóstico da qualidade. Além disso, o fato de serem dez as dimensões a serem analisadas, isto não nos permitia ampliar muito a quantidade de instituições a serem contempladas.

O passo seguinte foi ir à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), para saber um pouco mais sobre a estrutura das instituições de atendimento à criança e, para conseguir uma lista com o nome dessas instituições, percorro um tanto

atribulado. As pessoas que trabalhavam na Secretaria não se mostraram disponíveis em nos atender. Nas visitas éramos geralmente encaminhadas para alguém responsável por essas informações e a pessoa em questão demorava sempre para nos receber. Depois de alguns minutos de conversa concluía-se que outra pessoa responderia melhor as nossas perguntas. Assim, éramos novamente encaminhadas para alguém, de outro setor, que repetia o mesmo procedimento. Isso perdurou por, aproximadamente, três ou quatro semanas.

As informações que conseguimos colher, devemos a algumas colegas, profissionais da SEDAS, e professoras do mestrado, que se dispuseram a nos ajudar dando, portanto, valiosas contribuições para esse trabalho. Infelizmente, da própria Secretaria, diretamente, consegui apenas algumas informações superficiais e nenhuma documentação.

Com as idas à Secretaria e de posse dos documentos, ficamos a par de que o atendimento à criança estava sendo oferecido pelas Unidades de Atendimento à Criança (U.A.C.), pelas Creches e pelos Centros de Educação Infantil, sendo priorizado pela SEDAS, o atendimento nesses últimos.

Optamos então, por um Centro de Educação Infantil, que foi escolhido por sorteio, mas a U.A.C. foi escolhida por eliminação, uma vez, que esta era a última Unidade a qual prestaria esse tipo de atendimento. Por isto, a pesquisa na Unidade terminou no ano de 2003. Em 2004, ela deixou de funcionar como escola e as crianças foram remanejadas para outras instituições¹³. Fizemos questão de manter a investigação nessa instituição porque, como nos referimos antes, essas unidades se propunham a prestar outros serviços, além da escolaridade, às crianças e às famílias, sendo interessante analisar esses serviços sob a perspectiva das dimensões da qualidade. Além disto, foi uma oportunidade de registrarmos, sob forma de pesquisa, um atendimento à criança pequena que fez parte do sistema público de Fortaleza.

Decididas às instituições e a faixa etária das crianças, teríamos que estabelecer os procedimentos e instrumentos necessários para a análise das dimensões estruturais da qualidade, nos locais onde a pesquisa seria desenvolvida. Nessa escolha, levamos em consideração a adequação de tais procedimentos e instrumentos às dimensões estruturais da qualidade em razão delas nortearem toda a pesquisa.

Pela diversidade das dimensões, foram utilizados procedimentos e instrumentos variados, os quais, na tabela a seguir estão especificados em função de cada dimensão da qualidade.

¹³ Sobre esse assunto trataremos com mais detalhes ao analisar a instituição.

| Dimensões da Qualidade | Observações | | | | Registros | | Entrevistas | | | | Análise de Documentos | | | | | |
|--|-------------|--------------|------------------------|------------------------|-------------|----------|-------------|--------------|---------------|---------|-----------------------|-----------|--------------|------------------------|------------|------------|
| | Rotina | Sala de Aula | Escala de Empenhamento | Escala de Envolvimento | Fotográfico | Filmagem | Pais | Professor(a) | Diret./Coord. | Criança | Proposta Pedagógica | Currículo | Planejamento | Ficha de Identificação | Avaliações | Atividades |
| Metas e Objetivos | x | x | | | x | | x | x | x | x | | | | x | | |
| Experiências de Aprendizagem/Currículo | x | x | X | x | | | x | x | x | | x | x | x | | x | x |
| Estratégias de Aprendizagem | x | x | | | | | x | x | x | | x | x | x | | x | x |
| Planejamento, Avaliação e Manutenção de Registros | x | x | X | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | x | x |
| Organização da Equipe Técnica | | | | | | | | x | x | | x | | | x | | |
| Espaço Físico | | | | | | | | x | x | | x | | | | | |
| Relações e Interações | x | x | X | x | x | x | x | x | x | x | x | | | | | x |
| Igualdade de Oportunidades | x | x | X | x | | x | x | x | x | | x | x | x | | | x |
| Parceria Parental e ligação com o lar e a Comunidade | x | | | | | | x | x | x | x | x | | x | | | |
| Gestão, Monitorização e Avaliação | x | x | X | x | x | x | | x | x | | x | x | x | | x | x |

Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa em função das dimensões da qualidade analisadas.

Para a observação das dimensões estruturais da qualidade, focamos nosso olhar na rotina das crianças, desde sua chegada até sua saída, e nos espaços que ocupavam durante essa rotina. Os registros dessas observações estão repletos de informações também captadas e por nós interpretadas, através de um olhar cabisbaixo de uma criança, um comentário fortuito da professora, a troca de olhares entre funcionários ao serem indagados sobre algo. Momentos não filmados, nem “roteirizados”, mas que enriqueceram de forma significativa as observações e as entrevistas realizadas. Essas observações e entrevistas foram, especialmente, orientadas pela escala de envolvimento da criança e pela escala de empenho do adulto.

3.1. As escalas de Envolvimento da Criança e Empenhamento do Adulto

Desafiamo-nos a utilizar também dois novos instrumentos de pesquisa usados pela Associação Criança, que são: a escala de envolvimento da criança e a escala de empenhamento do adulto, consideradas, pela referida associação, como técnicas-chave da observação. Essas escalas têm por finalidade medir a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

A) A **escala de envolvimento da criança** é um instrumento o qual visa a medir o nível de envolvimento da criança numa determinada atividade. Ela baseia-se na noção de que, quando as crianças estão aprendendo em profundidade, exibem certas características que Laevers resume no conceito de envolvimento. Segundo o referido autor o envolvimento é “a qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração (...) e um elevado grau de satisfação, tendo, por base, o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas. (LAEVERS apud PASCAL e BERTRAN, (1999) p. 23).

Este conceito está ligado diretamente ao impulso exploratório da criança e abrange também o nível de concentração e motivação da criança. O envolvimento reflete a finalidade, relevância e interesse que a atividade tem para a criança. Os níveis de envolvimento são deduzidos da presença, ou ausência, de uma série de sinais de envolvimento as quais incluem:

1. **Concentração**: aspecto relativo à capacidade da criança de se concentrar na atividade que está realizando. Diz respeito à não dispersão por parte da criança.

2. **Energia**: aspecto relativo ao esforço empenhado pela criança na atividade. Essa energia pode ser demonstrada pela alteração do tom de voz, pela pressão feita sobre os objetos ou pelas expressões faciais.

3. **Complexidade e criatividade**: diz respeito à mobilização espontânea da criança de suas capacidades motoras e cognitivas na realização de uma atividade mais complexa. A criatividade está relacionada ao toque individual que a criança dá à atividade da qual está se ocupando.

4. **Expressão facial e postura**: aspecto relativo à manifestação corporal da criança sobre algo que está fazendo. A postura, assim como a expressão facial pode, claramente, revelar alta concentração ou tédio.

5. **Persistência:** a persistência refere-se a duração da concentração da criança, na tarefa que está realizando. A atividade envolvente, na maioria das vezes, tem maior duração, embora este tempo esteja também relacionado à idade e ao desenvolvimento da criança.

6. **Precisão:** aspecto que se refere à atenção dada pela criança aos pormenores.

7. **Tempo de reação:** aspecto relativo ao tempo que a criança reage aos estímulos.

8. **Linguagem:** esse aspecto se refere aos comentários feitos pelas crianças sobre o que estão fazendo ou à solicitação, pelas crianças, das atividades de seu interesse.

9. **Satisfação:** aspecto que está relacionado a uma possível manifestação de prazer demonstrada pelas crianças.

A **escala de envolvimento da criança**¹⁴ foi utilizada, em nossa pesquisa, como um dos instrumentos de análise das seguintes dimensões estruturais da qualidade: Currículo ou Experiências de Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Aprendizagem, Relações e Interações e Igualdade de Oportunidades. Essa escala mede o nível de envolvimento das crianças nas atividades propostas. Segundo Pascal e Bertram, 1999,

O envolvimento pode ser visto como estando ligado a noções de correspondência entre a capacidade e o desafio colocado por uma atividade. O envolvimento reflete também a finalidade, relevância e interesse que essa atividade tem para a criança (p. 29).

Essa escala é uma medida que pode ser aplicada a inúmeras atividades e as mais diversas idades. O envolvimento é uma qualidade da ação humana. Tem como característica a concentração, persistência e a motivação. Pode ser identificado pelo prazer ao se fazer algo e pela energia com que é feito. A criança a qual está envolvida em uma atividade concentra a sua atenção e raramente, ou nunca, se distrai. Uma criança envolvida fica completamente absorvida pela atividade. A tarefa para envolver uma criança tem que ser altamente desafiadora. Por esse motivo, não pode ser muito fácil nem muito difícil, ela deve se encontrar no que Vygotsky define por zona de desenvolvimento proximal (Pascal e Bertram, 1996).

O envolvimento da criança pode ser aferido numa escala de 1 a 5¹⁵. No nível 1, a criança não demonstra energia, a atividade é estereotipada, não havendo exigências

¹⁴ O gráfico, com os resultados da escala de envolvimento das crianças, encontra-se no capítulo 4, na análise dos dados, páginas 85 a 86.

¹⁵ Dado o recente conhecimento a respeito destas escalas, que só há bem pouco tempo vêm sendo utilizadas em algumas pesquisas no Brasil e, mais especificamente em Fortaleza, consultamos Formosinho, através de

cognitivas. No nível 2, há freqüentes interrupções da tarefa e o envolvimento da criança não é suficiente para fazê-la retomar a atividade. No nível 3, a criança se distrai facilmente, embora faça alguns progressos, a ação é quase contínua e não há nenhum interesse especial nem concentração. No nível 4, a atividade da criança passa por altos níveis de intensidade, mesmo que haja interrupções, o envolvimento faz com que a atividade seja retomada. No nível 5, um alto nível de concentração, persistência, energia e criatividade são demonstrados pela criança e a ação é contínua e intensa.

No presente trabalho consideraremos, para a escala de envolvimento da criança, nível 1, quando a criança apresentar uma atividade estereotipada, com freqüentes interrupções e com baixa exigência cognitiva. Será considerado nível 3, quando a criança apesar de se distrair, for capaz de retomar o que estava fazendo, oscilando seu nível de concentração, embora realizando de forma rotineira. No nível 5 será levado em conta a persistência, a criatividade e o alto nível de concentração.

Em cada instituição foram observadas e filmadas seis crianças (número retirado das pesquisas de Formosinho), escolhidas por sorteio. Foram vinte observações de cada criança, de três minutos cada, perfazendo um total de sessenta minutos de observação para cada criança. Essas observações foram feitas em dias alternados, sendo todos os momentos registrados nas fichas de “Observação – Escala de envolvimento da criança” (anexo 1).

B) A **escala de empenho do adulto**¹⁶ constitui um dos instrumentos para avaliação da qualidade. Este instrumento permite fazer uma avaliação objetiva da qualidade das interações do adulto com as crianças. Essa escala baseia-se na noção de que o tipo de interação, entre, educador e criança, é um fator decisivo para a eficácia da experiência de aprendizagem.

A escala também fornece informações sobre o nível de envolvimento do professor com as crianças, bem como, a qualidade das intervenções efetuadas por ele. Essa escala foi inspirada nos trabalhos de Carl Rogers e tem como característica principal identificar a qualidade da facilitação apresentada pelo educador. Segundo Formosinho, essa escala,

profissionais do Grupo de Pesquisa PARQUE, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, sobre a possibilidade de usarmos, em nossa pesquisa, apenas 3 níveis de envolvimento (níveis 1, 3 e 5), com o que concordou, por considerar compreensível e aceitável o não detalhamento das análises numa pesquisa de mestrado.

¹⁶ O gráfico que traz os resultados da escala de empenhamento do adulto encontra-se no capítulo 4, das páginas 88 a 90.

(...) pretende analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança. A escala permite focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto (p 91).

São três os elementos nucleares no estilo de um educador de infância, os quais vão definir a qualidade dessas interações:

1. **Sensibilidade:** refere-se à sensibilidade do adulto para com as necessidades básicas da criança (bem-estar físico e emocional). Observa-se se o adulto estabelece contato visual com a criança, se demonstra carinho, se respeita e valoriza a criança, se a encoraja e a elogia. Trata-se nesse caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afeto.

2. **Estimulação:** trata-se de saber se o educador estimula e desafia as crianças com as atividades propostas. Observa-se se sua intervenção tem energia, se motiva a criança e se estimula o diálogo; se o professor encoraja a criança a ter idéias próprias e a resolver seus conflitos. Diz respeito à forma com que o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções.

3. **Autonomia:** relaciona-se ao grau de liberdade que o adulto proporciona à criança. Se ele ouve o que a criança fala, se leva em consideração suas escolhas, suas preferências. Este é o grau de liberdade que o adulto dá a criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividade e expressar idéias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.

Da mesma forma que na escala de envolvimento da criança, o empenho do adulto pode ser aferido numa escala de 1 a 5¹⁷. No nível 1 considera-se que não há empenhamento, ou seja, o adulto é distante, tem um tom de voz ríspido, fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente, ele não apresenta energia e entusiasmo, não motiva e não encoraja a criança a ter idéias próprias, é autoritário, não permite a criança escolher as atividades que quer fazer. No nível 2, se empenha, em um nível ainda insatisfatório, em atender às necessidades das crianças. Se a criança chora o adulto vai saber o que houve, mas de uma forma automática. Da mesma forma sua estimulação acontece num nível rotineiro, sem a preocupação de enriquecer suas intervenções. No nível 3, o adulto, ora demonstra

¹⁷ Da mesma forma que na escala de envolvimento, trabalharemos em nossa pesquisa com 3 níveis de empenhamento, para tanto utilizamos o mesmo procedimento citado na nota de rodapé nº 14.

empenhamento, ora não se mostra empenhado em atender a criança. Não há uma preocupação consciente da importância desses três aspectos para o desenvolvimento da criança. No nível 4, o adulto procura atender as necessidades das crianças, procura motivá-la e permite uma certa autonomia; embora essas não sejam atitudes sistemáticas, elas estão presentes em boa parte do cotidiano escolar. No nível 5, o adulto tem clareza da importância dos três âmbitos para o pleno desenvolvimento infantil. Desta forma, ele é carinhoso, respeita e valoriza a criança, tem energia e vitalidade, estimula o diálogo, permite que a criança faça escolhas, encoraja a criança a resolver conflitos, entre outros.

Em nossa pesquisa, os níveis, agora definidos por 1, 3 e 5, podem ser assim apresentados: no que se refere à sensibilidade, o adulto, no nível 1, apresenta pouca sensibilidade às necessidades da criança. No nível 3, o educador demonstra relativa sensibilidade às necessidades das crianças, sem se debruçar muito sobre as situações em questão. No nível 5, o adulto demonstra interesse real para com as necessidades das crianças, estando atento as suas solicitações falas e gestos. Quanto à estimulação, o nível 1 se caracteriza pela falta de estimulação por parte do educador que não desafia cognitivamente as crianças, nem, as motiva a ter idéias próprias. No nível 3, momentos de estimulação são intercalados por momentos de passividade por parte do professor. Em algumas atividades, o professor estimula e desafia as crianças, em outras diz apenas o que devem fazer. No nível 5, o educador intervém com energia, motiva a criança e estimula o diálogo. O professor encoraja a criança a ter idéias próprias e a resolver seus conflitos. Agora veremos as características dos três níveis quanto à autonomia. No nível 1, o professor exerce domínio completo sobre as crianças. Não permite escolhas, coíbe o diálogo entre as crianças e resolve, sozinho, todos os conflitos. No nível 3, o adulto permite as crianças tomarem algumas decisões, geralmente as mais simples (cores de lápis, troca de material com alguma criança...) mas, ainda, direciona muito as ações dos alunos e alunas. No nível 5, o professor põe as crianças a par da rotina da sala, permite que façam alterações nessa rotina, estimula-as a tomar decisões e resolver conflitos.

No presente trabalho, essa escala foi utilizada como um dos instrumentos de análise das seguintes dimensões estruturais da qualidade: Currículo ou Experiências de Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Aprendizagem, Relações e Interações e Igualdade de Oportunidades. Para a observação do nível de empenho do adulto também houve filmagem, pelo mesmo motivo exposto com relação à escala de envolvimento da criança e foi utilizada uma ficha de registro que se encontra em anexo (2).

A escala de envolvimento da criança e a escala de empenho do adulto são instrumentos essenciais para analisar as interações entre adultos e crianças, bem como, a relação entre as atividades propostas pelo educador e a aprendizagem da criança. Através destas escalas podemos constatar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, bem como a qualidade das interações vivenciadas nas instituições pesquisadas.

Por serem dois instrumentos de suma importância na análise da qualidade e por exigirem uma observação detalhada das ações das crianças e dos adultos, as escalas são bastante difíceis de serem trabalhadas. A principal dificuldade está em estabelecer os níveis de envolvimento e empenhamento, uma vez que, as diferenças entre os níveis intermediários são muito sutis.

A saída então foi ver e rever exaustivamente as imagens, recorrendo sempre aos textos, para se aproximar o máximo possível do nível real de envolvimento da criança e empenhamento do adulto.

Trataremos agora dos demais instrumentos utilizados na pesquisa.

3.2. As observações

De acordo com Lüdke e André (1986) a observação dentro de uma abordagem qualitativa permite ao pesquisador colocar-se na perspectiva dos sujeitos, fazendo com que o primeiro procure assimilar a visão de mundo do segundo. De acordo com os autores,

(...) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.(p. 26)

As observações, sempre norteadas pelas dimensões estruturais da qualidade eram feitas, desde o momento em que as crianças chegavam à escola, até suas saídas. As observações, juntamente com as filmagens é que possibilitaram as análises da escala de envolvimento da criança e empenhamento do adulto.

No princípio nos sentimos um pouco incomodadas com o papel de observadora. Já fomos observadas quando professora, e sabemos o quanto essa posição é incômoda. A professora da primeira instituição, sempre tentava conversar conosco durante as observações,

Em cada instituição, foram filmadas seis crianças escolhidas por sorteio. Cada filmagem durou, em média, três minutos. Foram realizadas vinte filmagens por criança, perfazendo um total de 60 minutos.

Cada professor foi observado e filmado em dias alternados, perfazendo um total de 3 sessões por adulto. Foram feitas 3 observações de 5 minutos cada. Foi registrado um total de 15 minutos de observação e filmagem, por adulto.

A filmagem é um instrumento importante dentro da pesquisa qualitativa, uma vez que, garante uma análise mais precisa das observações realizadas. Especialmente em nosso trabalho, a filmagem é de grande valia para a precisão no momento de definir os níveis de envolvimento da criança e de empenho do adulto. Muitas vezes, tive que assistir a uma mesma filmagem de uma criança em atividade, por diversas vezes, pois, em alguns momentos, a diferença entre os níveis pode ser bastante sutil.

3.4. As entrevistas

A entrevista (Lüdke e André, 1986) é um importante instrumento da pesquisa qualitativa, uma vez que permite captar de forma rápida e corrente as informações desejadas com quase todos os tipos de sujeitos, mas é importante estar atento as outras linguagens manifestadas pelos entrevistados. Para os autores,

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (p. 36).

Com o olhar atento para essas nuances na utilização desse instrumento, iniciamos as entrevistas, praticamente, no final do período das observações e já próximo ao término da pesquisa nas instituições – procedimento feito em cada uma das duas escolas pesquisadas. A opção de deixar a entrevista para o final, se deve ao fato de perceber que a fala dos membros da comunidade escolar ia ficando menos formal, à medida que, a nossa presença ia se tornando mais familiar para todos.

Antes da entrevista, procurávamos sempre ter uma conversa informal com aquele que seria entrevistado (a) e deixá-lo (a) a par do que iríamos tratar. Procurávamos, também, deixar o entrevistado o mais à vontade possível. Isso nem sempre era viável, pois era difícil conseguir um espaço tranquilo para a realização das entrevistas.

Algumas entrevistas tiveram que ser refeitas, pois, depois de ouvir a gravação notava que algumas questões não estavam bem respondidas, assim retornava à instituição e repetia as perguntas que não tinham ficado claras. Tivemos dificuldades também com a entrevista às crianças, pois, nessas entrevistas é comum a fabulação, a pouca objetividade, ou ainda, respostas padronizadas. Um dado comum, nas entrevistas, era as respostas extremamente semelhantes, como por exemplo, quando perguntadas sobre o que mais gostavam na escola, diziam que era fazer dever – suponho que me davam essa resposta por acharem que era a que eu queria ouvir, ou, quando, perguntava sobre o que a professora fazia, respondiam sempre “ensina a gente”. Não sentimos segurança em utilizar as entrevistas das crianças, por não sabermos se o problema estava nas questões levantadas, no pouco tempo para realizar a pesquisa de campo, o que acabava por provocar uma certa ansiedade em “fechar” os dados, ou, na nossa própria dificuldade, em analisar as falas das crianças. Sabemos que essa escuta das crianças é um elemento novo nas pesquisas e mesmo considerando a opinião delas importante para avaliar a qualidade da escola, optamos por utilizar esse elemento, em um outro trabalho, que permita um tempo maior de investigação.

A diretora do C.E.I. resistiu um pouco em ser entrevistada, desmarcando e remarmando, por diversas vezes, a entrevista. Acabamos por entrevistar a vice-diretora do turno da manhã. Geralmente, os profissionais da instituição não pareciam se sentir muito à vontade em falar, o mesmo não ocorria com os pais e os funcionários. Acreditamos que, o fato de estarem sendo observados e de ter que revelar algo sobre o seu trabalho, estavam entre os principais motivos, para esse mal estar entre aqueles que trabalhavam nas instituições pesquisadas, os quais, provavelmente, não têm tido em seus processos de formação oportunidade de serem entrevistados e de serem observados ou, até mesmo, de se auto-observarem, através de filmagens. Para além da pesquisa, este pode se constituir num interessante caminho de formação e autoformação.

3.5 As Instituições pesquisadas

A pesquisa foi realizada em duas instituições de atendimento à infância do município de Fortaleza. Em cada instituição foi investigada uma sala de aula que atenda crianças de 4 a 5 anos.

Essas instituições são ligadas uma a Coordenadoria de Ação Social e a outra a Coordenadoria de Educação. A escolha dessas duas instituições se deve a importância, para nós de investigar contextos diferentes de atendimento a criança pequena. A instituição ligada à Coordenadoria de Ação Social escolhida foi uma Unidade de Atendimento à Criança, que aqui trataremos simplesmente por U.A.C.. A escolha dessa instituição, como exposto anteriormente se deve por ser essa a última unidade de atendimento à criança ligada à Ação Social. A outra instituição pesquisada é o Centro de Educação Infantil, escolhida por sorteio, entre todas as instituições de educação infantil ligadas à Coordenadoria de Educação.

Detalharemos no capítulo 4 cada uma das duas instituições pesquisadas.

4. A ANÁLISE DOS DADOS

Trabalharemos no início do capítulo, com uma descrição mais detalhada das instituições de atendimento à criança, onde ocorreu a pesquisa.

Em seguida, traremos os dados quantitativos fornecidos pela análise das escalas de envolvimento da criança e empenhamento do adulto. Teremos, portanto, uma visão panorâmica da forma como as crianças, das duas instituições, se relacionam com as estratégias de ensino e com as experiências de aprendizagem e, também, da maneira pela qual os adultos se relacionam com as crianças e com a sua prática pedagógica.

Após essa visão geral do processo de ensino e aprendizagem e das interações mergulharemos na análise das dez dimensões estruturais da qualidade, descrevendo e analisando a forma como essas dimensões se constituem, em cada uma, das duas escolas onde desenvolvemos o nosso trabalho.

4.1. A Unidade de Atendimento à Criança – U.A.C.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA DO TRABALHO E DA AÇÃO SOCIAL
UNIDADE DE AÇÃO COMUNITÁRIA

Unidade cedida pela LBA/CE a PMF/STAS dentro do programa de municipalização da Ação Social, sendo recuperada na administração do prefeito Antônio Elbano.

O quadro apresentado é a única referência da história da instituição, uma vez que ninguém sabe, bem ao certo, quando teve início, na instituição, o trabalho com educação infantil. Mesmo os funcionários mais antigos ignoravam essa data.

A U.A.C., situada no Meireles, bairro de pessoas com alto poder aquisitivo, atende uma parte da população de baixa renda do Mucuripe, bairro bem próximo à escola. A região é

cercada por luxuosos prédios à beira-mar. A instituição esteve vinculada à L.B.A., até 1994, quando passou a ser um anexo da escola Cidadão¹⁸ que atende ao ensino fundamental. Segundo a professora do Jardim II:

(...) Antes funcionava um prédio chamado de depósito que era a antiga L.B.A. e depois virou esse anexo do serviço social que eles preencheram com escola, mas a prioridade nunca foi educação.

O prédio onde funciona a U.A.C. pertence à Prefeitura Municipal de Fortaleza. Formalmente, o local está designado a uma Unidade de Assistência Social, a qual divide espaço com a U.A.C.. Ao que parece, através do registro da fala da professora do Jardim II, é que essa divisão não é vista com bons olhos pela equipe da educação. Isso se deve ao fato de que as educadoras se sentem relegadas ao segundo plano, pois para elas os recursos e a atenção da prefeitura estão voltados para o atendimento social.

Uma reflexão que fiz, após o período na U.A.C. foi, sobre a escolha do local das salas de aula. A parte da frente da escola é fresca, arejada e iluminada. Nesse local foram colocadas as salas dos adultos, isto é diretoria, serviço social, enfermaria e recepção. Já as salas de aula ficam no fundo e um pouco abaixo do piso do prédio. A nosso ver, essa escolha denuncia qual a visão de criança e a concepção de educação das pessoas que determinaram essa organização. É como se pensassem: “o mais importante vem na frente” ou “as crianças podem ficar em qualquer parte, para que se preocupar? São pequenas cabem em qualquer lugar”. Obviamente que não tenho como provar essa hipótese, mas um olhar mais aguçado sobre a organização da U.A.C. leva, sem dúvida, a levantar um questionamento sobre, se realmente, havia alguma preocupação com as crianças e com o processo educativo ao ser definido e organizado o espaço.

4.2. O Centro de Educação Infantil

O C.E.I. está localizado em Messejana, bairro de pessoas de média e baixa renda. Essas duas classes estão presentes no entorno da escola, onde se pode observar casas mais simples e outras mais suntuosas. Em frente ao C.E.I. há uma grande praça, um local bastante

¹⁸ Foi utilizado nome fictício para preservar a identidade da instituição.

arborizado, fresco e agradável. Essa localização já torna o ambiente mais aprazível aos olhos, pois as várias árvores na frente e dentro da escola e a amplitude da área externa, criam uma boa sensação de espaço.

A escola tem um muro branco, com o nome da instituição pintado com grandes letras azuis. O muro é baixo, o que desfavorece a segurança do local, embora os funcionários afirmem nunca terem tido nenhum problema dessa natureza.

Na entrada, há um portão de grades de ferro e, ao entrarmos por um caminho acimentado, vemos do lado direito um parquinho e do lado esquerdo um espaço bem amplo e arborizado, com vários semicírculos de cimento pintados de várias cores. Antes de entrarmos no prédio, há um outro portão também de grades de ferro.

O C.E.I. começou a funcionar em 1982. Embora nunca tenha fechado ou parado de funcionar foi reinaugurado, segundo os funcionários da escola, por questões políticas, em 1992.

A instituição começou a atuar como C.E.I., em 2003. Até 2002, funcionava com Unidade de Assistência Social. Desde a sua inauguração até aproximadamente 1996, funcionava como creche e berçário. As funcionárias mais antigas lamentam que o berçário tenha acabado, pois afirmam que era um serviço exemplar. Segundo elas, durante os cinco primeiros anos a instituição era um modelo de atendimento. Não faltava nada na creche e no berçário. A escola contava, diariamente, com dois médicos diariamente, enfermeira e nutricionista. Segundo esses funcionários o atendimento hoje “não chega aos pés” do que era. Percebemos mesmo, que de forma intuitiva, que a escola foi construída para ser um modelo, pois seu espaço é bom, com salas grandes, jardim de inverno e extensa área de lazer.

O espaço é amplo e agradável, mas deixa transparecer uma certa decadência, através das paredes mal pintadas, as plantas mal cuidadas, os brinquedos mal conservados, etc.. Os funcionários expressam, o tempo todo, essa insatisfação com o abandono da escola. Dizem que, na época em que Júlio Ventura era Secretário de Educação, a escola era bonita e nada faltava, apesar dele não demonstrar o mesmo empenho com as questões pedagógicas.

Após essa breve apresentação das escolas, trataremos a seguir da análise dos dados. As informações, que serão apresentadas, estão baseadas em observações da rotina das aulas, na análise das entrevistas e nas observações de uma amostra das crianças de cada um dos estabelecimentos pesquisados. Têm como referência, também, as escalas de empenhamento da criança e de envolvimento do adulto, que, como já foi dito, apresentam como objetivo medir o nível de envolvimento das crianças nas atividades e o nível de empenhamento do adulto nas interações dentro do ambiente educativo. A utilização desses instrumentos, se deve

ao fato de cremos, que esses dados nos indicam até que ponto as experiências de aprendizagem coincidem com as necessidades, capacidades e interesses das crianças, revelando elementos fundamentais da qualidade educacional.

Definidos o grupo etário a ser pesquisado, as instituições os procedimentos e os instrumentos, partimos, então, para o complexo mundo da pesquisa de campo. O primeiro movimento era conhecer as instituições, e em cada uma, explicar o trabalho e os procedimentos que seriam adotados. Muitas perguntas povoavam a minha mente. Qual será a reação das professoras? Como as crianças agiriam? Como me sentirei no papel de observadora?

Em cada uma das instituições pesquisadas, foi feito, em primeiro lugar, um trabalho de aproximação e conquista. Conhecer o local, os profissionais e as crianças era o primeiro objetivo.

Nas primeiras conversas, falei um pouco sobre minha trajetória profissional e, com isso, percebi que o fato de ser professora ajudava a “quebrar o gelo”. Procurei deixar claros os objetivos do trabalho e o que esperava da instituição.

Fomos muito bem recebidas pela coordenadora da Unidade de Atendimento à Criança, que se mostrou disponível em responder a todas as nossas perguntas. Depois de conversarmos, ela nos levou para conhecer toda a escola, bem como as professoras e os funcionários.

Meu temor sobre a recepção dos professores se confirmou. No primeiro contato elas foram "frias" e não acenaram com nenhuma possibilidade de aceitarem a pesquisa em suas salas de aula. Disseram que pessoas estranhas, na sala, atrapalhavam, pois as crianças ficavam agitadas e dispersas. Revelaram, também, que havia estado na instituição uma outra pesquisadora, que fez críticas em seu trabalho, a atuação da professora que estava sendo observada. Mesmo entendendo seus motivos, pois sabemos que ser observada não é uma posição muito confortável, ficamos preocupadas com a difícil receptividade, mas não podíamos desistir, uma vez que, essa era a única escola que ainda atuava como U.A.C.. Desta forma, resolvemos investir no diálogo e na relação com os professores, isto é, íamos semanalmente à escola apenas para conversarmos com as professoras na hora do recreio. No início foi difícil, mas depois de algum tempo, as resistências foram sendo quebradas e acabei por receber o consentimento da professora do Jardim II para observar sua sala.

No Centro de Educação Infantil os profissionais se mostraram bastante receptivos, com exceção da vice-diretora do período da tarde. A entrevista então, foi feita com a vice-diretora da manhã, que se prontificou a responder todas as minhas perguntas.

As professoras me deram liberdade para escolher a turma que mais me conviesse e se mostraram muito à vontade com a minha presença. A professora do Jardim II, sala que estava sendo observada, sempre procurava ficar depois do horário, para realizarmos as entrevistas, não colocando nenhum impedimento para os procedimentos da pesquisa. Da mesma forma, as outras professoras procuravam me ajudar no que fosse necessário.

Nas duas instituições, as crianças só ficaram mais curiosas nos dois primeiros dias da filmagem. Depois desse período, minha presença passou a não chamar mais atenção, o que permitiu que a pesquisa se realizasse sem percalços.

4.3. A Análise das Escalas de Envolvimento da Criança e de Empenhamento do Adulto – Novos Desafios

Analisaremos primeiro os resultados na Unidade de Atendimento à Criança – U.A.C., pois essa foi a primeira instituição visitada. Na sala do Jardim II do total das vinte atividades filmadas – um número bem maior foi observado, em 20% delas as crianças apresentaram um alto nível de concentração, criatividade, energia e persistência, características do nível 5¹⁹. Desse mesmo total, em 55% das atividades, o envolvimento das crianças se encontrava no nível 3, ou seja, tinha como característica momentos de distração, os quais tiravam a atenção da criança do que estava fazendo, mas não a impedia de voltar a tarefa. Em 25% das atividades filmadas as crianças demonstraram pouca energia, procedendo de forma estereotipada aparentando estar pouco envolvidas com as atividades, características do nível 1. Como podemos perceber, o nível 3 foi o mais freqüente entre as crianças da U.A.C., que costumavam realizar as atividades apresentadas de forma rotineira não demonstrando nenhum interesse especial no que estavam fazendo. Supomos que esses resultados estejam relacionados ao número de atividades gráficas descontextualizadas, como, por exemplo, Ocolorir pássaros, árvores, crianças, apenas por colorir. Tarefas, também, que eram usadas para preencher o tempo – desenhar por desenhar, era comum, assim como as tarefas que sobravam e eram usadas sem nenhum objetivo específico. Essas atividades, como as de copiar o nome, não estimulavam as crianças, que as realizavam com pouco tônus, muitas vezes, aparentemente, apenas para agradar a professora ou obedecê-la.

¹⁹ Lembramos que para efeito dessa pesquisa, serão considerados 3 níveis de envolvimento da criança (1, 3 e 5), ao invés do detalhamento em cinco, como utiliza a Associação Criança.

Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico abaixo:

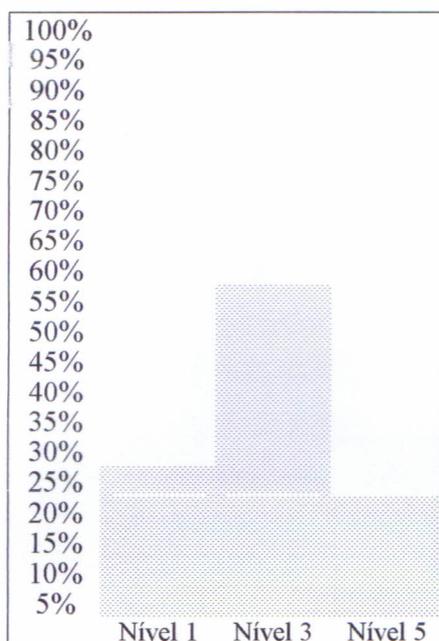


Gráfico 1: a escala de envolvimento da criança-U.A.C

Passemos agora à análise dos resultados do envolvimento das crianças do Centro de Educação Infantil – C.E.I. Foram filmadas 20 atividades – o mesmo número da U.A.C.. Desse total de atividades, as crianças do Jardim II do C.E.I. apresentaram nível 5 em 30% delas, isto é, nessas atividades as crianças demonstraram alto nível de interesse, concentração e criatividade. Os momentos de contação de histórias foram os maiores responsáveis por esse percentual, uma vez que, as crianças participavam com interesse demonstrando alto índice de prazer e satisfação. O nível 3, esteve presente em 50% das atividades analisadas. Nessas atividades, como por exemplo, as de desenho e pintura, a execução era quase contínua, mas não conseguia despertar um interesse especial nas crianças, as quais, realizavam de forma rotineira. As crianças apresentaram nível 1 em 20% das atividades, isto é, em tarefas tais como, recorte de letras, cobrir traçados, cópia do nome e de palavras, as crianças não demonstraram nenhum interesse, havendo freqüentes interrupções, sendo essas tarefas, sem atrativos suficientes para fazer a criança retomar ao que estava fazendo.

O gráfico abaixo permite a visualização desses resultados.

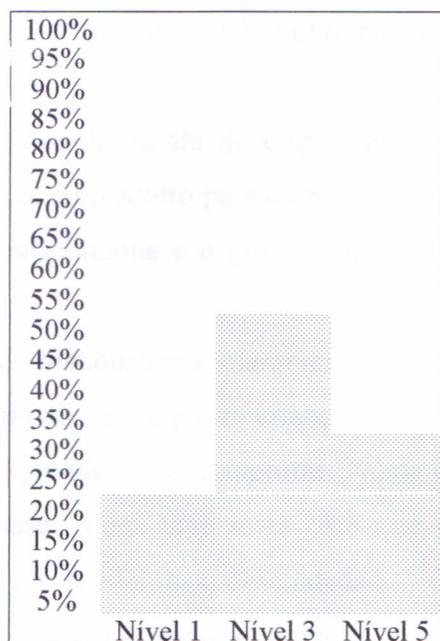


Gráfico 2: a escala de envolvimento da criança-C.E.I.

Pode-se observar que o nível de envolvimento que é mais demonstrado pelas crianças, nas duas instituições, é o nível 3, ou seja, a maior parte das atividades propostas não desperta, suficientemente, o interesse das crianças, sendo baixas as exigências cognitivas. Isso pode ser observado em momentos como, por exemplo, a contação de histórias na U.A.C., no qual a professora apenas lia a história, sem demonstrar muita expressão, sem mudanças de vozes e a resposta das crianças, por sua vez, a essa falta de energia, era a dispersão e o tédio.

Em uma outra atividade, dessa vez, no C.E.I. a professora distribuiu durante aproximadamente quarenta minutos, letras do alfabeto para as crianças, para só depois de entregar todas as letras, que eram muitas, pedir as crianças que dissessem uma palavra que começasse com uma das letras que tinha nas mãos. Obviamente, bem antes de terminar a distribuição, as crianças já estavam levantando das cadeiras ou olhando para os lados estando pouco envolvidas com a atividade. Muitas das atividades propostas, nas duas instituições, eram centradas no grafismo (copiar, colorir, desenhar, cobrir pontinhos), que por se repetirem muito e estarem descontextualizadas, provocavam poucos desafios às crianças resultando, como vimos anteriormente, no nível 1 de envolvimento.

Ao longo do período das observações, foi ficando claro que as professoras não parecem pautar suas ações por um referencial teórico comum ao seu grupo de trabalho nem por um currículo previamente estabelecido. Não há planejamento – como veremos no próximo capítulo, essa é uma das dimensões não contempladas nas instituições pesquisadas, nem há orientação pedagógica.

Passemos, então à análise da escala de empenhamento do adulto que se propõe a identificar o nível de sensibilidade do adulto para com as necessidades das crianças, o nível de estimulação que esse adulto proporciona e o grau de autonomia que ele incentiva aos seus alunos e alunas.

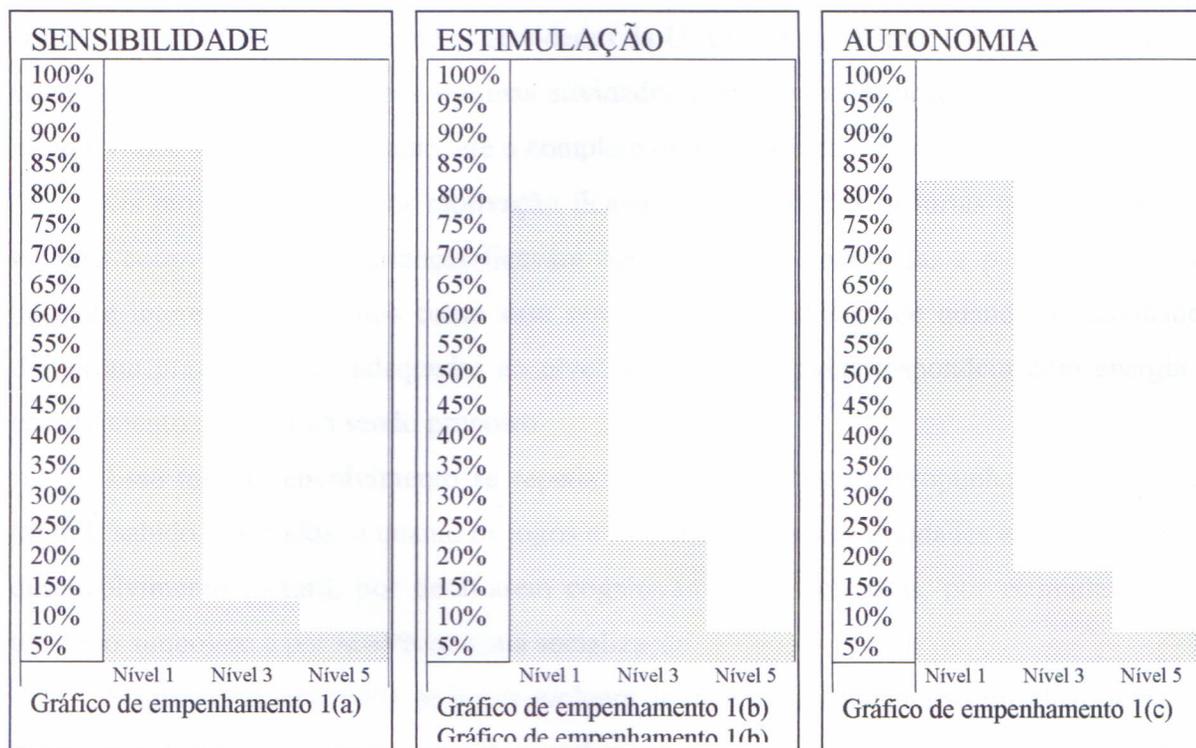
A professora da U.AC. demonstrava, claramente, em seus gestos e palavras o quão insatisfeita estava, por trabalhar ali com aquelas crianças. Sempre se referia às crianças como "pestinhas", que precisavam aprender a se comportar. Numa de nossas primeiras conversas sobre a filmagem, ela me disse "Você teve sorte. Até que nessa sala tem umas crianças bonitinhas, normalmente elas são tão feinhas, descuidadas...". Esse foi apenas o primeiro, de muitos comentários depreciativos em relação às crianças. Em um outro momento de pouca sensibilidade, já citado de forma breve, uma criança chega chorando com dor de cabeça. A professora pergunta se o menino tem certeza que está doendo. A criança, chorando, afirma que sim. Ela, então, pede para que ele vá para uma mesa que estava no canto, sem nenhum aluno, e que fique lá com a cabeça abaixada. Virou para mim e disse: "Eles inventam muito, se for mesmo verdade ele volta". Deixou a criança lá e não foi nenhuma vez ver se ela havia melhorado. Até que uma funcionária da escola passou, viu o garoto chorando, e o levou para a coordenação.

Palavras de estímulo também eram raras, normalmente as atividades eram entregues às crianças e apenas era dito o que deveriam fazer. Essas atividades estavam, normalmente, descontextualizadas, pois não havia uma preparação das crianças para o que viria e não pareciam estar ligadas a nenhum projeto, e na sua grande maioria, não traziam nenhuma exigência cognitiva. Pode-se dizer que em boa parte do tempo as atividades propostas se encontravam no que Vygotsky (1999) denominou de Zona de Desenvolvimento Real, não permitindo, portanto que a criança se sentisse desafiada.

A professora exercia considerável domínio sobre as ações das crianças. Qualquer conversa era logo silenciada. Às crianças, não era permitido tomar decisões e os conflitos eram resolvidos pela professora que, não só decidia quem tinha razão, como punia (os alunos ficavam sem recreio ou iam para a coordenação) àqueles que eram considerados culpados. O estímulo à autonomia só era, vagamente, percebido quando era pedido a alguma criança que

fosse pegar algo ou então quando estavam no parquinho, onde de forma equivocada, as crianças eram deixadas sozinhas.

Os resultados das observações são apresentados nos gráficos de barras abaixo:



A professora do Centro de Educação Infantil demonstrou, ao longo do período de observação, bastante envolvimento com as crianças. Quando uma criança chorava, ela ia lá, acolhia, ouvia a criança e atendia, na maioria das vezes, suas necessidades. Embora demonstrasse sensibilidade às necessidades das crianças, não atendia a todos da mesma forma. Algumas crianças, mais ativas, não costumavam receber o mesmo tratamento. Não que essas crianças fossem isoladas ou maltratadas, mas não dispunham da mesma atenção que aquelas mais dóceis. Por exemplo, quando Maria²⁰ – considerada uma boa menina, chorava, a professora corria preocupada em saber o que tinha acontecido. Já quando em João – garoto considerado “danado”, era quem chorava, ouvia-se da professora: "O que foi dessa vez, João?", num tom que demonstrava certa impaciência.

²⁰ Para preservar a identidade das crianças e das professoras, serão utilizados nomes fictícios.

Apesar de uma certa instabilidade, a professora procurava ouvir os(as) alunos(as), abria espaço para que tomassem algumas decisões – similares às tomadas na U.A.C., e permitia, embora não estimulasse, o diálogo entre as crianças.

Da mesma forma, a professora procurava motivar as crianças e utilizava situações simbólicas. O problema é que, geralmente, as atividades propostas tinham pouca exigência cognitiva e eram centradas, como as atividades da U.A.C., no grafismo. Um outro fato o qual comprometia a estimulação em algumas atividades era o tempo dedicado a cada tarefa que, muitas vezes, se prolongava tanto, até o completo desinteresse das crianças.

Os momentos de maior motivação ficavam por conta das histórias que a professora contava com maestria. As crianças ficavam completamente envolvidas e participavam com bastante interesse. Momentos como esse nos levam a constatar que quando as atividades despertam prazer e estão adequadas ao nível das crianças, essas respondem com energia e envolvimento ao que está sendo proposto.

Esse mesmo envolvimento se repetia quando a professora propunha algum tipo de jogo. É sabido, por todos, o quanto os jogos e as brincadeiras são atividades essenciais para o desenvolvimento infantil, por desafiarem cognitivamente às crianças, por estimularem seu universo simbólico e por favorecer a sua socialização.

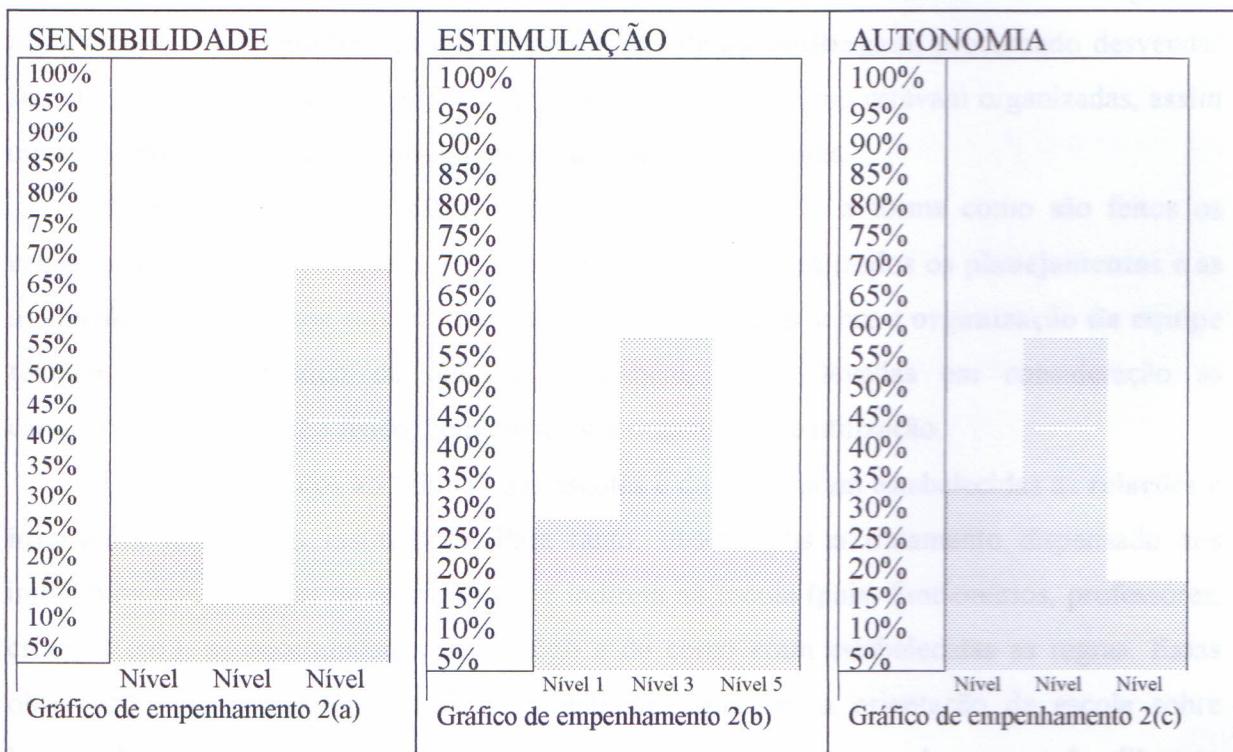
Segundo Piaget (1990), os jogos evoluem de individualizados a socializados. Para esse autor, quase todos os comportamentos podem se transformar em jogos, uma vez que se repitam por assimilação pura ou por prazer funcional. Pode-se dizer que o jogo é, prioritariamente, assimilação, no sentido de que essa atividade está totalmente voltada para a satisfação individual e que os jogos e as brincadeiras têm papel determinante no desenvolvimento infantil.

Essas atividades lúdicas estão presentes na própria evolução humana, tendo uma influência marcante sobre a criança. Para Vygotsky (1999), a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança ultrapassa, amplamente, sua finalidade de prazer. O brinquedo é antes de tudo fonte de aprendizagem afetiva e social. É através do brinquedo que a criança estabelece relações com o mundo e descobre-se nele. Desta forma, não pode ser considerado apenas como mais uma atividade a ser desenvolvida pela criança, mas sim, a atividade fundamental do desenvolvimento infantil.

As idéias desses autores deixam claro porque é tão importante a brincadeira para o desenvolvimento infantil e porque as crianças demonstram tanto envolvimento nessas atividades, quando essas ocorrem nas escolas. Podemos constatar que tanto o jogo quanto a brincadeira ou o brinquedo podem ser englobados em um universo maior, que é o ato de

brincar. É no brincar que a criança vai descobrindo a si mesma e ao outro. Pelo jogo as crianças exploram os objetos que as cercam, melhoram sua agilidade física, experimentam seus sentidos, e desenvolvem seu pensamento. Da mesma forma que essa atividade lúdica ajuda a criança a desempenhar e a entender os diversos papéis vivenciados por ela e por aqueles que a cercam.

Os gráficos abaixo demonstram os resultados das observações realizadas:



Através dos dados coletados pode-se constatar que a professora do C.E.I. apresenta maior empenhamento do que a professora da U.A.C., o que, de certa forma, acaba por refletir no envolvimento das crianças nas atividades. Essas interações são ressaltadas por Bronfenbrenner, quando o autor atribui à educadora a capacidade de potencializar o desenvolvimento proporcionado pelo ambiente. Um professor democrático permitirá um equilíbrio de poder, portanto, consentirá que a criança imprima sua opinião e desenvolva-se com mais segurança.

4.4 ANÁLISE DAS DEZ DIMENSÕES ESTRUTURAIS DA QUALIDADE

Ao longo de toda a pesquisa, procuramos nos orientar pelas dimensões estruturais da qualidade. Foram elas o “fio condutor” de cada observação, de cada descrição e de cada análise. Elas funcionavam como frestas, apontando diferentes visões e perspectivas para as observações que estavam sendo realizadas.

No processo de diagnosticar a qualidade, investigamos sobre de quais formas foram estabelecidas às **metas e os objetivos** de cada instituição e durante as filmagens e observações, o enfoque foi sobre as **experiências de aprendizagem**, procurando desvendar seu objetivos, os tipos de experiências propostas e a forma como estavam organizadas, assim como, as **estratégias de aprendizagem** usadas pelos educadores.

Indagamos, em cada instituição, sobre a existência e a forma como são feitos os **registros** e, de como, por quem e em que momentos, eram realizados os **planejamentos** e as **avaliações**. Foram feitos, aos profissionais, questionamentos sobre a **organização da equipe técnica**. No diagnóstico da qualidade, também, foram levadas em consideração as características do **espaço físico**, bem como, sua organização e utilização.

Estávamos atentos ao “clima” das escolas e de como eram estabelecidas as **relações e interações** dentro das instituições. Para tanto, observamos o tratamento dispensado aos indivíduos que atuavam de forma direta e indireta na escola (pais, funcionários, professores, crianças etc.), as oportunidades de diálogo e de como eram estabelecidas as regras. Essas observações, nos ajudaram, também, a entender qual era a orientação da escola sobre **igualdade de oportunidades** e qual o seu investimento na **parceria com a família e a comunidade**.

A pesquisa também se deteve sobre a **gestão** escolar, a **monitorização** do serviço prestado a criança e sobre a **avaliação** desses serviços. Essas dimensões dizem respeito aos processos internos da instituição e é fundamental para um funcionamento de qualidade.

A seguir, apresentaremos cada uma das dez dimensões estruturais da qualidade, fazendo, inicialmente, uma rápida caracterização de cada uma delas, ressaltando a sua importância para a qualidade na educação. Finda a síntese sobre cada dimensão, abordaremos, logo em seguida, a forma como essas dimensões estão sendo ou não contempladas nas instituições pesquisadas.

4.4.1. METAS E OBJETIVOS

Não há vento favorável para quem não sabe em que porto quer chegar.

Sêneca

É difícil imaginar uma instituição sem objetivos. um estabelecimento educacional sem objetivos, difícil mesmo é pensar numa vida sem objetivos. O objetivo é o que nos norteia, o que nos direciona e, especialmente, o que nos impulsiona a fazer algo. É imprescindível, no ato de educar, que se tenha objetivos bem claros. Uma instituição de ensino deve saber com exatidão o que quer, para cada um dos sujeitos que estão ali presentes, e, de que forma, irá conseguir o que pretende.

Segundo Zabalza (1998) um dos principais desafios para as instituições de Educação Infantil é identidade formativa própria, isto é, cada escola deve ter bem claro que profissional quer formar (formação continuada), que modelo de aprendizagem quer adotar, para assim, direcionar o seu trabalho. Essa identidade é fruto das metas e objetivos determinados por cada instituição.

Desta forma, as finalidades e os objetivos devem explicitar o modelo de educação que é ministrado, bem como, o modo como foram formulados os princípios norteadores da política global da instituição. As finalidades e os objetivos devem ser o espelho da escola e precisam refletir os pontos de vista de todos que de forma direta, ou indireta, fazem a comunidade escolar.

A. As metas e os objetivos da U.A.C.

Quanto às metas e os objetivos, parece haver falta de clareza ou desconhecimento, por parte da coordenação e da professora entrevistada, sobre se esses foram estabelecidos, para ou pela instituição e quem os estabeleceu. A coordenadora – ao ser perguntada sobre isto, afirma:

Foram, porque tudo que é relacionado a educação em termos de normas, de horário, tudo é através do distrito. Pra mim é passado o administrativo, mas em termos de objetivo da educação aí teria que ter uma coordenação educacional que no caso não tem.

Vê-se que a coordenadora se refere a normas e horário, mostrando que desconhece o que sejam metas e objetivos de uma instituição educacional. Parece não existir nenhum projeto pedagógico na escola, ou nada, que faça referência a metas para a instituição.

Quando foi indaga sobre se haviam sido estabelecidas metas e objetivos para essa instituição, a professora foi taxativa,

Não.

Pode-se, então, constatar a total ausência de um projeto político pedagógico para a U.A.C., e o que causa mais inquietação, é que nenhum profissional da instituição demonstra preocupação com esse fato.

É difícil imaginar que uma instituição, qualquer que seja ela, e especialmente uma instituição educacional, possa realizar um trabalho, sem estabelecer metas e objetivos claros. Não há princípios únicos e norteadores da política global da escola. Desta forma, cada professor aplica o modelo de educação que acha mais conveniente, fato que é agravado por não haver, na escola, nenhum momento para reflexão conjunta das práticas pedagógicas adotadas, como veremos mais adiante, no item que trata sobre planejamento.

B. As metas e os objetivos da C.E.I.

Antes de entrevistar a professora e a diretora, conversei informalmente com as demais professoras sobre metas e objetivos. Todas foram unânimes em dizer que isso ainda estava sendo feito, pois o projeto político pedagógico da escola, ainda não estava pronto.

Nota-se que as professoras agem sem um plano coordenado. Cada uma estabelece os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados de maneira intuitiva, uma vez que não há plano pré-estabelecido. Ao ser perguntada sobre se foram estabelecidas metas e objetivos para a instituição a diretora responde,

Por enquanto que ninguém tem o projeto político pedagógico da escola as meninas fazem isso (estabelecem as metas e os objetivos) sozinhas. Elas são muito responsáveis e fazem tudo direitinho.

Vê-se que a falta de metas e objetivos gerais para a instituição não parece causar nenhum incômodo à diretora. Essa aparente falta de preocupação se confirma pelo fato dessa realização do projeto político pedagógico já vir se “arrastando”, segundo a professora, por três anos.

Para a professora, esse fato, também, não chega a ser preocupante pois, segundo ela,

Desde que eu comecei a trabalhar, eu nunca trabalhei com projeto político pedagógico. E também nas escolas, não tinha esse negócio de dizer quais eram as metas e os objetivos da escola. Na escola particular tem sim os conteúdos que a gente vai trabalhar. Mas assim da instituição eu acho que não tem não.

Parece haver uma certa confusão da professora sobre o que seja o currículo, uma vez que trata de conteúdos ao falar de metas e objetivos, e sobre a importância desses últimos, na construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola.

Como se vê o ideal do Projeto Político Pedagógico partilhado em sua criação por um núcleo formado por pais, alunos, professores, funcionários o qual represente a escola, ainda está longe de ser alcançado. Quando se fala na realização deste, é muito mais, como algo que tem que ser feito, pois há uma cobrança da Secretaria de Educação, e não, porque seja realmente importante e necessário para conduzir as atividades da instituição. É através do P.P.P. que a instituição irá estabelecer sua política global o qual, por sua vez, refletirá na construção de suas metas e objetivos. As metas e os objetivos orientarão a escola na formação dos seus princípios norteadores, que comporão a identidade desse estabelecimento.

4.4.2. AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

A criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento. Assim é preciso criar-lhe espaços de atividades auto-iniciada e apoiada, é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento.

Formosinho (1998, p. 63).

Essa dimensão ajuda a analisar as atividades propostas, tendo como referência às oportunidades de aprendizagem que estas atividades trazem. Para sabermos mais sobre essas atividades analisaremos a rotina da escola e o currículo, uma vez que esses podem nos dizer bastante sobre o ritmo da escola e sobre o que as crianças fazem quando estão na instituição de ensino.

Zabalza (1998) considera a rotina um dos aspectos-chave para a qualidade na educação de crianças pequenas. Segundo o autor,

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro. (...) O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

(...) No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; se reforçarmos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, etc., estaremos reforçando, no fundo, esses aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite "ler" qual é a mensagem formativa de nosso trabalho (p. 52).

O currículo contém, basicamente, tudo aquilo que a escola pretende ensinar. Desta forma, estabelece quais matérias devem ser ensinadas, os conteúdos de cada uma delas e a seqüência, pela qual, esses conteúdos devem ser apresentados aos alunos de cada série.

Os currículos não são estanques e evoluem ao longo do processo histórico. Uma determinada época com seus valores e cultura influencia, de forma direta, no tipo de currículo a ser implementado. As disciplinas entram e saem de acordo com o contexto social de cada época. Para exemplificar, podemos lembrar que tivemos, ao longo da ditadura militar no Brasil, a disciplina de Moral e Cívica, da mesma forma como hoje os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem temas transversais como, por exemplo, Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Saúde. Não só os currículos podem sofrer alterações e inovações, ao longo do tempo, como também, os próprios conteúdos sofrem influência das novas descobertas científicas e pedagógicas.

A proposta curricular deve ter como referência fundamental à vivência do aluno suas experiências e seu nível de desenvolvimento social e cognitivo. Para tanto, é de suma importância saber quem é esse aluno e em que contexto ele está inserido. Quanto mais próximo o currículo estiver da experiência de vida dos alunos, maior a sua chance de êxito.

Outro aspecto fundamental do currículo é garantir a autonomia intelectual e afetiva da criança. Piaget, ao longo de seu trabalho, sempre atribuiu grande importância a autonomia. Na sua pesquisa, sobre o juízo moral na criança, o autor afirma que o adulto é parte importante no universo infantil e suas condutas constituem-se num elemento fundamental na construção da moral na criança. Grande parte dos adultos, por manter com as crianças uma relação coercitiva e de respeito unilateral, acaba por se tornar fonte da heteronomia, por vezes até, retardando o aparecimento da autonomia. Quanto mais coercitivas forem as relações dos adultos com as crianças, mais dificuldades essas terão de desenvolverem um pensamento autônomo. Portanto, cabe a escola, estabelecer um currículo que oriente a ação educativa de seus profissionais no sentido de criar espaços e experiências, que visem a desenvolver a autonomia infantil, pautando suas relações pelo respeito mútuo e pela reciprocidade.

A. As experiências de aprendizagem na U.A.C.

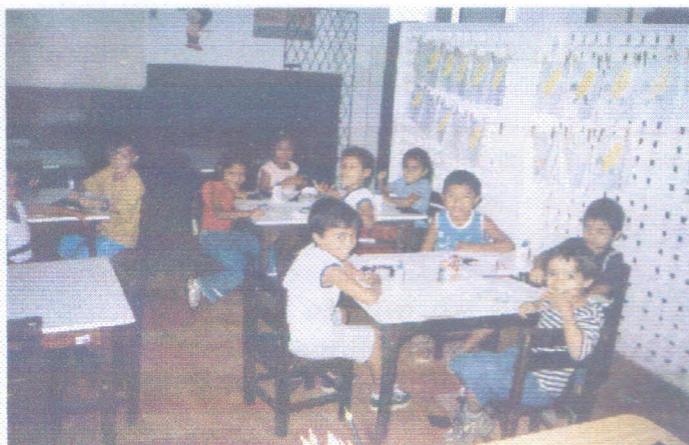


Foto 4 – As crianças em atividade de recorte

A U.A.C. funciona em dois turnos das 7:30h às 11:30h e de 13:00h às 17:00h. Na prática, a aula não começa no horário estipulado, e às onze horas as crianças já estão prontas e enfileiradas para irem embora. Se levamos em conta o tempo do recreio e o de lanche, esse tempo com a professora é ainda mais reduzido. De acordo com a coordenadora,

Eu acho pouquíssimo o tempo que elas (as professoras) ficam com as crianças. E pra ficar quatro horas, mas não ficam.

De fato, as crianças permanecem quatro horas na escola, mas esse tempo é subutilizado. Muito desse tempo é dedicado a espera, ou seja, as crianças estão prontas para esperar a merenda desde, quinze a vinte minutos, antes dela ser iniciada. O mesmo ocorre com o recreio e com o horário da saída. Além disso, as tarefas se prolongam por um tempo que não é o das crianças. Como já disse anteriormente, as crianças terminam a tarefa e quando vão entregar a professora ela pede que voltem para caprichar mais na letra, arrumar o desenho, ou, qualquer outra coisa. Essa entrega do trabalho com a imediata devolução da professora, pode se repetir por três ou quatro vezes.

Essa espera, estudada de forma rica e aprofundada por Andrade (2002), em sua dissertação de mestrado, é algo que salta aos olhos, uma vez que boa parte do tempo que as crianças permanecem na instituição, é dedicado a isto. Uma espera a qual por si só já é um malefício para as crianças, fato que é agravado pela imposição, do silêncio e da imobilidade. Pode-se constatar, que num período de quatro horas, as crianças realizam em média três atividades. Nos outros momentos, elas estão aguardando por algo. Não basta apenas esperar, deve-se fazê-lo em silêncio, como manda a professora. Segundo Andrade (2002),

O papel da professora acaba sendo apenas cumprir aquilo que está determinado pela rotina. Nada que fuja ao previsto é objeto de sua atenção. Como as atividades indicadas por esta rotina não ocupam o tempo de permanência dela e nem das crianças na creche, pois para mais de 40% das dez horas diárias de funcionamento da creche não há nenhuma atividade prescrita no roteiro de rotina, este tempo acaba sendo ocupado exclusivamente por esperas. Esperas ociosas e disciplinadas! O objetivo das professoras, nestes momentos, parece ser o de impedir que as crianças façam outra coisa que não seja esperar (...) (p.225).

Ao que tudo indica, essa rotina é estabelecida sem uma reflexão, nem discussão, entre as professoras, para orientar as escolhas. Parece que nesta instituição, pouco se discutiu sobre a melhor forma de se organizar a rotina das crianças, ou, se pensou o porque de cada atividade ocorrer em um determinado momento. Ao conversar com a professora ficou claro ela desconhecer que a rotina seja algo de caráter pedagógico, no sentido de ser um elemento essencial na organização estrutural das experiências de aprendizagem. Para a professora, a rotina é algo feito todo dia pela criança de forma espontânea. Exemplo: chega à escola, entra na sala, faz as atividades, lancha, vai para o recreio, faz mais atividades e vai embora. No caso da U.A.C., as crianças chegam e ficam na varanda até as 7h15, esperam a professora chegar e

entram enfileiradas na classe. A professora, às vezes, com as crianças na rodinha, em outras nos próprios lugares à mesa, faz uma oração. Depois tem uma rápida conversa informal com as crianças sobre o que fizeram no dia anterior. Em seguida, aproximadamente as 8h15, propõe uma atividade. Entre 9h e 9h15 as crianças ficam em fila para o lanche. Lancham as 9h30 e depois vão para o parque. As 10h retornam à sala de aula para uma nova atividade. Por volta das 10h45 começam a se organizar para ir embora. Essa rotina também se repete à tarde. Durante o período da pesquisa, não pudemos presenciar alterações nesse cotidiano.

Na observação da rotina da U.A.C., pudemos perceber aquelas características levantadas por Zabalza: uma rotina baseada na ordem e no cumprimento dos compromissos, que em nada propicia a escolha e a autonomia.

Esse modo de trabalho, eminentemente, intuitivo e casual pode ser percebido também na forma como é organizada – se é que pode ser chamada de organizada, a rotina da sala de aula. Em entrevista, a professora assim nos fala sobre a rotina,

É uma coisa que não é programada por ninguém. Mas geralmente a gente organiza uma rotina assim, por exemplo: as atividades que exigem maior concentração a gente faz antes do intervalo porque depois do intervalo eles estão muito elétricos (...). Então atividades, tipo assim, lúdicas a gente faz depois do intervalo.

Do mesmo modo pouco reflexivo, com que é estabelecida a rotina da instituição, também assim são definidos os conteúdos que vão ser vivenciados pelas crianças. De acordo com a professora, não existe nenhum currículo na instituição e as experiências de aprendizagem são propostas a partir, das datas comemorativas e das atividades feitas em sala de aula. Quando questionada sobre quais são as experiências de aprendizagem proporcionadas, a professora responde,

A gente faz o trivial. Raramente tem uma atividade externa. Às vezes uma vez só por ano. Porque é difícil você sozinha controlar essas crianças lá fora. Ai o que a gente faz é mudar um pouco na semana da mãe, semana da criança, semana do natal (...). e as atividades são só atividades mesmo de pintura, atividade mimeografada. A gente não tem acesso a uma xerox, não tem acesso a livro. A gente usa o giz de cera, o lápis de cor e o papel ofício (...).

Nas filmagens, fica explícito, o quanto são pouco diversificadas as atividades propostas. Em geral essas tarefas se dividem em: desenhos estereotipados para colorir com lápis de cor, desenho livre e escrita do nome. As atividades mais lúdicas, fora as histórias, eram as que envolviam o recorte. Mas como na atividade do C.E.I., já descrita, as atividades com recorte estavam sempre relacionadas à leitura, ou seja, procurar letras ou palavras, que, como já relatamos, são de difícil realização, pois nessa etapa do desenvolvimento infantil as crianças estão mais centradas no todo do que nas partes. Além disso, as letras as vezes são estilizadas o que dificulta ainda mais a identificação das crianças.

Não foi observada nenhuma vivência, ou, qualquer coisa, que se assemelhe a uma experiência mais bem elaborada fruto de um projeto pedagógico. Não foi possível observar atividades que envolvessem dobradura, construção com sucata, pintura com tinta, recorte e colagem de gravuras ou outras experiências do gênero.

B. As experiências de aprendizagem no C.E.I.



“Contação” de história



Atividade de leitura

O Centro de Educação Infantil funciona, para as crianças do Jardim I ao Básico Fundamental, em dois turnos, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. O atendimento às crianças de creche inicia às 7h e termina às 18h. O tempo de espera no C.E.I., diferencia-se um pouco do da U.A.C., no que diz respeito à hora do lanche e hora da saída, momentos em que a espera não é tão longa. Assemelha-se, no entanto, quanto ao tempo de duração das tarefas, extenso de mais para o nível de concentração das crianças.

A rotina do C.E.I., assim como na U.A.C., parece não seguir nenhuma referência teórica, ou, partir da discussão e reflexão do grupo. As crianças chegam à sala por volta das 13h35, fazem uma oração. Em seguida é promovida uma conversa informal com as crianças. Aproximadamente às 14h50, inicia uma atividade, geralmente com letras, que dura até a hora do lanche, 15h. Depois do lanche, as crianças vão para o recreio que termina aproximadamente às 16h10. Ao terminar o recreio, as crianças voltam para a sala, quando, na maioria das vezes, a professora conta uma história. Depois da história, fazem uma outra tarefa, a qual pode ser desenhar, pintar ou copiar o nome ou palavras. Segundo a professora do Jardim II,

É mais ou menos a mesma coisa que a gente faz todo dia. Porque é mais fácil para organizar e a gente faz isso naturalmente. O que a gente pensa é assim, antes do recreio as crianças estão mais calmas aí a gente bota atividade de leitura. Depois do recreio, que elas tão mais agitadas aí a gente bota história ou tarefa de pintar. A gente vai fazendo assim.

Embora a professora demonstre preocupação com o melhor horário para encaixar determinadas atividades, vemos que a reflexão termina aí, não se estendendo para uma reflexão sobre a gênese das atividades, seu encadeamento, ou sobre promover experiências diferenciadas.

Assim como a U.A.C., o C.E.I. apresenta uma enorme carência de materiais como, por exemplo, tinta guache, cola colorida, massa de modelar, papéis, lápis de cera, entre outros. As professoras e as crianças não dispõem desses materiais e o que é ainda pior, nem mesmo de lápis e papel ofício. Tudo o que elas dispõem, e que é muito pouco, é comprado com o dinheiro das professoras, ou, dado pelos pais que podem contribuir (as professoras dizem que sabem que é proibido pedir material aos pais, mas, que não vêm outra forma de conseguir papel, lápis de cor entre outros materiais). Mas uma vez, constamos às interações entre os níveis sistêmicos propostos por Brofenbrenner (2002). A ausência de uma política pública que garanta à escola o recebimento desse material, compromete o desenvolvimento da criança.

Obviamente é sabido por todos, que só o fato de ter esses materiais não garante a riqueza das experiências de aprendizagens proporcionadas, mas também, é sabida a importância das crianças pequenas manipularem os mais diferentes materiais, pois isso, contribui para o seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

No Centro de Educação Infantil, pude perceber que a professora do jardim II procurava sempre, apesar das suas limitações e das impostas pelo meio, proporcionar

atividades mais lúdicas para as crianças. Sua forma de contar história era fantástica: fazia predição, usava diferentes vozes, instigava a participação das crianças. As crianças por sua vez respondiam com bastante entusiasmo. O nível de concentração, durante esses momentos era bastante alto e a energia que despendiam ao imitar o que a professora ia propondo, ou, a acompanhar as ações deixavam claro o nível 1 da escala de envolvimento da criança. Foi realmente prazeroso assistir a esses momentos.

Apesar da professora ter bastante tónus e se mostrar envolvida, a falta de um planejamento e de avaliação, faz, com que, as experiências de aprendizagem proporcionadas sejam pouco expressivas e vazias de conteúdo. Esse fato pode ser percebido na rotina que se constitui em: oração, uma atividade na sala de aula, lanche, recreio, história e se organizar para ir embora. Em nenhum momento da pesquisa observamos atividades de ciências ou matemática. Contando que as crianças ficam quatro horas na escola, podemos constatar que esse tempo está sendo, no mínimo, mal aproveitado.

Na escola, também não há atividades como, por exemplo, artes, música ou dança. As crianças só contam com a professora de sala, a qual, geralmente, se concentra em atividades de escrita, desenho e reconhecimento de letras. Desta forma, podemos constatar, que as experiências de aprendizagem são muito reduzidas, o espaço físico da escola, mesmo sendo amplo, é pouco explorado. Em geral, as atividades se concentram na sala de aula. A professora, como havia dito anteriormente, apesar da boa vontade, não conta, nem com recursos materiais e nem com apoio pedagógico. Isto, certamente, torna difícil exigir desse professor, que proporcione experiências de aprendizagem diversificadas, criativas e com um alto nível de exigência cognitiva.

4.4.3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Toda Majalda

Essa dimensão estrutural da qualidade diz respeito, à maneira como são estruturadas e organizadas as atividades que estimulam a aprendizagem e a descoberta, considerando a capacidade e a autonomia das crianças. As estratégias de ensino e aprendizagem relacionam-se ao número de atividades diversificadas as quais são propostas às crianças e do como elas são propostas. Quando se vai propor uma atividade, deve-se ter em mente, as necessidades e o interesse das crianças, os questionamentos que podem ser feitos, as generalizações possíveis. Uma atividade pode e deve ter vários desdobramentos.

O primeiro aspecto que deve ser levado em conta, ao tratarmos das estratégias de ensino e aprendizagem refere-se ao currículo. Como, quando e por quem é feito o currículo. Como ele está organizado, isto é, qual a gênese das atividades e quais os referenciais teóricos que o norteiam (Formosinho, s/d).

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração é a maneira que as atividades são propostas. Grande parte do sucesso ou do fracasso de uma atividade está na forma, como ela é colocada para as crianças, assim como, depende de sua carga motivacional e do tônus da professora, no momento que está propondo a atividade.

A qualidade das estratégias de ensino e aprendizagem, também, está diretamente relacionada ao número de atividades diferenciadas as quais são propostas às crianças. Quanto maiores forem as oportunidades delas vivenciarem a música, a dança, a pintura entre outras, mais ricas serão suas experiências e, melhor, será o seu desenvolvimento, pois atividades diferenciadas contribuem para a ampliação do universo cultural das crianças e de suas relações sociais.

A maneira como as crianças estão organizadas, também, diz muito sobre as estratégias de ensino de uma instituição. Carteiras sempre enfileiradas denunciam um tipo de educação, que pouco favorece o diálogo. Uma “rodinha”, onde sempre as crianças estão no chão, e a professora em uma cadeira, já pode evidenciar que o “status” daqueles indivíduos apresenta diferenças. Da mesma forma, uma sala, onde as crianças estão geralmente em grupo, favorece a hipótese de um ambiente mais democrático, no qual o diálogo é favorecido e as experiências são partilhadas. Obviamente, esta organização é apenas um dado, mas deve ser bastante considerado.

Essa dimensão também é reveladora do papel do professor, uma vez que, a escolha das estratégias de ensino-aprendizagem irá dizer muito sobre a concepção que esse educador tem sobre a infância, sobre seu conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, bem como, sobre como deve ser sua atuação junto aos alunos.

No tocante ao papel do professor, é essencial salientar a importância da mediação no processo de elaboração das estratégias. Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são mediadas pelos instrumentos culturais, como por exemplo, a linguagem. Nesse processo o adulto assume o papel de fornecer esses instrumentos às crianças, para que elas possam, através de múltiplas interações, elaborar conceitos, e também, constituir-se como sujeito em meio ao ambiente social.

Podemos constatar a interrelação, entre essa dimensão e a que trata do currículo e das experiências de aprendizagem, uma vez que, são complementares e têm influência direta no desenvolvimento das crianças.

A. As estratégias de ensino e aprendizagem na U.A.C.

Como podemos constatar, através das observações e filmagens, a diversidade de atividades na U.A.C. é praticamente inexistente. Durante toda a pesquisa, as atividades observadas eram, em sua grande maioria, desenhos, cópias, recorte em revistas e atividades de cobrir pontos. Não presenciemos atividades que privilegiassem a coordenação motora ampla, a música, a dança, a dramatização, a leitura ou a matemática. Segundo a professora,

Aqui antes tinha uma professora de artes. Ela fazia umas coisas bem legais com as crianças. As crianças adoravam. Pelo menos era uma coisa diferente. Mas, não sei porque acabou. Agora ficamos só nós e a gente não tem muito tempo nem material pra fazer essas coisas.

É, sem dúvida, difícil exigir do professor que desenvolva determinados tipos de atividades sem material adequado. Como trabalhar pintura sem tinta, escultura sem massinha ou argila, dança sem um equipamento de som? Mesmo sabendo que existem outras alternativas, tais como criar uma bandinha com sucata, fazer dobraduras, que muitas vezes, as professoras se acomodam e não utilizam esses recursos, não podemos aceitar que essas crianças se utilizem apenas de sucata e atividades alternativas. Elas têm o direito de usufruir bons materiais como, por exemplo, guache, giz de cera, massa de modelar, diferentes tipos de papéis etc.

Outro ponto importante, trata da organização das crianças. A sala tem mesas de quatro lugares o que favorece o trabalho em grupo. Somente, uma vez, vimos à professora sentar na rodinha com as crianças, no restante das vezes, não houve alteração na forma das crianças se organizarem.

Por último, vamos abordar o modo como as atividades são propostas. Como já havia evidenciado anteriormente, a professora apenas informa as crianças o que elas devem fazer. Não propõe um jogo, não faz predições, nem estimula a curiosidade das crianças. Simplesmente diz qual é a atividade e o que elas devem fazer.

Conseqüentemente, o nível de interesse das crianças é baixíssimo, muitas vezes fica claro que as crianças só fazem a atividade porque a “tia manda”. Esse fato pode ser constatado, através da análise da escala de envolvimento da criança.

Do mesmo modo que, no planejamento e no currículo, não há indício de elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, tais como, a organização de situações as quais visem estimular a autonomia das crianças, proposição de atividades que despertem a curiosidade científica, planejamento de atividades que promovam o desenvolvimento da motricidade infantil, entre outras. Assim, mais uma das dimensões estruturais da qualidade fica comprometida. As atividades propostas – coloridos, cópias, preenchimento de pontos, pouco estimulam a aprendizagem e a descoberta da criança, assim como, a capacidade de autonomia das crianças não é levada em consideração.

Esse é um aspecto da qualidade comprometido por ele mesmo e pela ausência de outros, tais como, falta de planejamento, falta de um currículo comum e falta de formação em serviço.

B. As estratégias de ensino e aprendizagem na C.E.I.

Da mesma forma que na U.A.C., o Centro de Educação Infantil não tem um currículo organizado. Segundo a professora a equipe pretende organizar um, no próximo ano. Assim como, a realização do projeto político pedagógico e o planejamento, as realizações da escola parecem estar sempre sendo adiadas para o próximo ano.

A escola também não propõe atividades diferenciadas. Não há professores específicos para trabalhar essas atividades e as professoras parecem se deixar consumir pelos deveres os quais têm de passar para as crianças: cópias ou ditados na maioria das vezes. A professora do Jardim II disse que “gostaria até de fazer umas coisinhas diferentes, mas sem material não dá”. No final das contas as crianças acabam sem ter a oportunidade de vivenciar atividades de música, dança, pintura, teatro, entre outras.

As crianças estão sempre organizadas em grupo. A professora procura sempre mudar os grupos e a configuração da sala de aula. Faz muitas rodinhas e procura usar os diferentes espaços da escola, permitindo um melhor desenvolvimento espacial das crianças, bem como,

o favorecimento das interações. As crianças sentem-se bastante livres para se movimentarem pela sala e para dialogar com os colegas.

A professora geralmente conta uma história, ou, contextualiza as atividades que vai propor. Estimula bastante a participação das crianças e aguça a sua curiosidade com diversas perguntas. Nas atividades, o momento de maior interesse das crianças era quando a professora ia falar sobre o que iriam fazer. Por ser uma pessoa expressiva e cheia de vitalidade, as crianças ficavam bem atentas ao que ela estava dizendo.

Procurava ser lúdica ao propor as atividades, estimulando a imaginação das crianças. Usava também o que elas respondiam, mostrando estar atenta à fala das crianças. Só não conseguia segurar o interesse das crianças porque as atividades se tornavam cansativas no momento da sua realização, algumas, tais como, cópias de frases do quadro, identificação das partes que compõem uma planta. Isto não tinham relação com o nível de desenvolvimento das crianças. Outras, tais como, recortar letras de várias palavras em uma revista, sentar na rodinha e ficar dizendo palavras que começam com uma determinada letra durante mais de trinta minutos, demoravam tempo demais para serem concluídas, o que causava desinteresse nas crianças.

Vemos que as estratégias de aprendizagem são propostas, aquém da qualidade desejada. Isso se revela na aparente falta de clareza das professoras, quanto ao papel de mediação, que devem desempenhar, bem como pela falta de atividades diferenciadas.

4.4.4. PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E MANUTENÇÃO DE REGISTROS



Toda Mafalda

O planejamento deve ser encarado como um meio para viabilizar a democratização do ensino. Nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

O planejamento deve se dividir em tópicos que contemplem metas, conteúdos e estratégias metodológicas de um período letivo. O plano de aula deve conter conteúdo de uma aula, ou, conjunto de aulas, as estratégias de ensino e as atividades.

O ato de planejar contribui para que o professor reflita constantemente sobre a quem está ensinando, o que está ensinando e para que está ensinando. Sem isso, o educador incorre no erro do ativismo pedagógico onde a improvisação, que deveria ser uma prática eventual, acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

Assim como o planejamento, a avaliação é peça fundamental para a eficácia da ação pedagógica. O ato de avaliar implica uma relação mútua entre ensino e aprendizagem, entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs. Nesse processo, é indispensável saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo, ou não, favoráveis para isso. Segundo Esteban (2000),

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. Compromisso esse que os coloca freqüentemente diante de dilemas e exige que se tornem cada dia mais capazes de investigar sua própria prática para formular "respostas possíveis" aos problemas urgentes, entendendo que sempre podem ser aperfeiçoada (p.25).

A avaliação é que irá dar ao professor a justa medida daquilo que está propondo aos alunos. É através desse processo, que o professor não só poderá identificar as dificuldades e os avanços de seus alunos, bem como, as falhas e os acertos da sua ação pedagógica. Esse saber, sobre o que o aluno conhece ou desconhece, obtido pelo professor, através de diferentes tipos de avaliação, é que irá nortear o seu planejamento. A partir do momento que o professor identifica o que foi aprendido pelo aluno, pode então planejar o próximo passo, na construção desse conhecimento. A avaliação, dentro dessa perspectiva, é, pois, importante fator para se determinar a qualidade e a eficácia do ensino.

Assim como o planejamento e a avaliação, o registro é parte fundamental na qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem da criança, como também, da própria formação e conseqüente crescimento profissional do professor.

O registro instrumentaliza o professor, de forma a avaliar sua prática, uma vez que lhe permite rever situações vividas e, especialmente, a maneira como sentiu e percebeu a situação, no momento em que ela ocorria. Para isso, é importante que o professor faça do registro uma prática diária. Ter o seu caderno ou diário sempre à mão, permite que nenhum detalhe seja esquecido e revela as emoções do momento presente, no que foi registrado. Segundo Warschauer (1997),

(...) o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este "ter presente" o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento (pp. 62 e 63).

A autora deixa clara a importância do registro para a prática pedagógica. Mais que isso, ela nos mostra que o registro serve não só como subsídio para a avaliação e o planejamento, mas especialmente, como um elo de ligação entre essas ações.

A. O planejamento, a avaliação e a manutenção de registros na U.A.C.

Durante as observações em sala de aula, não foi registrado qualquer momento de consulta ao planejamento, pois não havia nenhum que estivesse à mão da professora. Pode-se concluir, também, através das entrevistas, que não é feito um planejamento pedagógico. Existe uma reunião mensal, proporcionada pela Secretaria de Educação, mas que as professoras desta instituição quase não participam e quando o fazem, segundo seus relatos, não aprendem nada. As reuniões que ocorrem na escola são, na verdade, para decidir sobre os eventos tais como: dia das mães, festa junina etc. Na fala da professora do Jardim II, não há sequer uma menção a currículo, atividades etc. De acordo com ela,

Ele (o planejamento) deveria ser feito naquelas reuniões da prefeitura aos sábados (que, segundo a coordenadora, “já faz parte da carga horária do professor”), só que nós não comparecemos. Para mim é impossível comparecer a esse planejamento (.). E as vezes que eu já fui, o que eu sei, é que não acrescenta nada. Aqui na escola, a gente se reúne de dois em dois meses. A coordenação dá um toque, tipo assim, entre um feriado e um imprensado. Aqueles dias que não tem quase criança. A coordenação diz: “vamos nos reunir que a gente não tá comparecendo àquelas reuniões do sábado”. E aqui a gente se organiza com a coordenação para organizar qualquer evento, festinha de fim de ano, dia de mãe.

Vê-se, que em nenhum momento, a professora faz referência a um planejamento pedagógico, que esteja vinculado diretamente à aprendizagem das crianças. Como vimos anteriormente se faltam metas e objetivos, é fácil concluir que não haverá, também, planejamento.

A falta de planejamento interfere diretamente na aprendizagem das crianças. As atividades propostas são monótonas e repetitivas. Não há clareza de objetivos, nem, um encadeamento, entre as ações propostas. As crianças passam muito tempo numa mesma atividade e aqueles que terminam logo e querem entregar a tarefa à professora, ela sempre devolve e pede que “caprichem” mais. O fim da atividade parece ser muito mais de ocupar o tempo da criança, do que proporcionar a ela uma experiência de aprendizagem.

Da mesma forma que o planejamento, também, não foi observado qualquer tipo de avaliação ou registro escrito sobre o que os alunos estavam fazendo ou fizeram.

Ao acompanhar o cotidiano da escola, fica nítido que não foram estabelecidos critérios comuns de avaliação. Não há registros de avaliações, nem sequer, escolha de trabalhos das crianças que possam ser utilizados em alguma análise. Não há boletins, relatórios, nenhum documento onde esteja registrado o processo de desenvolvimento das crianças. Segundo a professora,

Se cobram avaliação a gente faz avaliação. Se não cobram essa avaliação a gente acaba fazendo essa avaliação no dia-a-dia. Quando eu chego pra você e digo assim: olha o Pedro é um menino que precisa de umas atividades extras porque ele é um menino muito cheio de energia e ele é uma criança difícil porque o nível dele é mais alto que das outras crianças. Então, isso é um processo avaliativo. Não é porque eu num tô colocando num papel que eu num tô avaliando. Então minha próxima atividade é pensando em cada aluno. Isso num precisa tá registrado num papel. Eu perco muito tempo registrando isso num papel. Isso só serve pra dar satisfação.

O ato de avaliar não parece ser visto como parte do processo de ensino-aprendizagem, mas sim, algo externo, pois só há registro se houver cobrança. Para essa professora, e pude constatar, que, para as demais professoras da instituição, o ato de avaliar é esporádico e não necessita de métodos, de critérios claros, nem de sistematização, basta apenas “conhecer” a criança. Além disso, parece que a professora confia excessivamente na sua memória, uma vez que, afirma que o registro em papel só serve para dar satisfação. Se considerarmos a avaliação um dado à mais para o professor repensar sua prática e orientar seu planejamento, constatamos que os danos pela falta de avaliação tem seu campo de atuação alargado.

B. O planejamento, a avaliação e a manutenção de registros no C.E.I.

Logo nas primeiras observações, ficou claro que a professora não consultava nenhum planejamento. As atividades eram propostas, mas, podia se notar, que não havia encadeamento entre elas e que todas as atividades se estendiam por um período de tempo muito maior, do que o interesse e a capacidade de concentração das crianças permitiam.

Em uma dessas observações, a atividade que estava sendo desenvolvida se constituía basicamente em organizar uma caixa com sílabas. A professora entregou para cada criança um conjunto de sílabas – ma, me, mi, mo, um, para um, da, de, di, do, du, para outro, e, assim, sucessivamente – e ia então pedindo as crianças que tivessem determinada sílaba que a colocasse na caixinha. Essa atividade demorou mais de uma hora, o que ocasionou tédio e dispersão nas crianças. A professora, por sua vez, ficava o tempo todo chamando a atenção das crianças para não conversarem durante a atividade.

Para nós, ficou claro que a atividade não havia sido planejada, pois, não havia um objetivo concreto, os procedimentos eram executados na hora e a professora não estava avaliando o que estava sendo feito, nem, como estava sendo feito. Em uma outra atividade, a professora escreveu o nome de algumas frutas no quadro e pediu para que as crianças procurassem, em revistas, palavras iguais as escritas por ela. Ora, imaginemos crianças de aproximadamente cinco anos, ainda “ludibriadas” por sua percepção²¹ tendo que procurar em uma revista, com várias imagens e palavras, aquelas determinadas pela professora. O

²¹ As crianças dessa idade, como comprova Piaget (1994) em seus estudos, ainda estão centradas na percepção. Assim, quando no teste da conservação do número, ao serem apresentadas à criança duas fileiras paralelas com o mesmo número de objetos e depois de juntarmos os objetos de uma das fileiras, ou arrumá-los de forma bem espaçada, perguntarmos a criança qual das duas fileiras terá um maior número de objetos, a criança acreditará que um das fileiras ficou com mais ou menos objetos, dependendo do seu foco perceptivo.

resultado é, como de fato ocorreu, uma boa parte das crianças dispersas, folheando as revistas de modo automático, uma outra parte recortando figuras que acharam interessantes. Atividades como as descritas servem de referência para identificar a ausência do planejamento, na sala de aula e para entender o nível de envolvimento das crianças apontado na escala, como aquém do satisfatório.

Ao ser perguntada se não havia um planejamento, a professora respondeu,

A gente se reúne uma vez por mês para planejar. A gente faz um planejamento, assim geral, no começo do ano, e fica se reunindo para planejar e discutir sobre as coisas que acontecem.

Perguntei, então, porque ela nunca consultava nenhum plano quando estava em sala e se havia um plano para orientar suas aulas. A professora disse,

Daqui não. O plano que uso é o da escola particular que eu trabalho de manhã. Como eu tenho que fazer o de lá eu já uso aqui pra escola. Agora eu não faço tudo igual não porque as crianças daqui não acompanham, elas são mais fraquinhas.

Conversando com a professora perguntamos porque ela achava que as crianças eram mais fracas e ela prendeu-se ao fato das crianças do C.E.I. não terem acompanhamento da família e, também, porque os pais da escola particular, por pagarem, eram mais exigentes.

Podemos perceber que, além do preconceito de considerar a criança da escola pública mais fraca, a professora faz o planejamento da escola particular porque é pressionada para fazê-lo e, não, por julgá-lo importante. Além disso, considera normal usar o plano de uma outra escola, para aquelas crianças do C. E. I.. Pode-se notar com isso, que o planejamento não foi feito em função das crianças, nem de uma escola, nem de outra, mas sim, em função da coordenadora ou diretora da escola particular. O planejamento não parece ser feito para atender a um objetivo educacional, mas, a uma exigência de uma determinada instituição.

Como na outra escola observada, constatamos que não há uma preocupação, por parte da equipe pedagógica, com o planejamento. É como se fosse apenas um papel para preencher. E sabemos o quanto fica prejudicada a qualidade do trabalho com as crianças, quando não se tem um planejamento para orientar a prática pedagógica. Quando não se tem claro o que se vai ensinar, como se vai ensinar e pra quê se vai ensinar, fica difícil falar em desenvolvimento infantil, e muito menos em zona de desenvolvimento proximal.

A avaliação, também, é um assunto que parece ser tratado nos encontros mensais das professoras, mas, na verdade, não parece existir na prática. As crianças são “avaliadas” pelo que as professoras pensam saber sobre elas. Não há um diário, nem caderno para anotar de forma sistemática o qual permita retomadas, aprofundamentos e encaminhamentos, o sucesso ou as falhas das atividades propostas, muito menos para registrar os avanços e as dificuldades das crianças.

As professoras, além de não fazerem essa avaliação cotidiana, não dispõem do mesmo modo, de um momento para olhar as atividades das crianças dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, assim como, não têm um tempo para olhar cada criança individualmente e perceber suas conquistas.

Da mesma forma que não há planejamento e avaliação, conseqüentemente, não há nenhum tipo de registro. Na realidade, se não há planejamento, nem avaliação o que poderá ser registrado? O que mais nos chamou a atenção foi o fato de não parecer haver uma real preocupação, por parte das professoras, com esse fato. Elas acham sim, que é possível avaliar uma criança, sem ter um planejamento, ou, registros do processo de aprendizagem de cada aluno(a). Embora saibamos que não podemos colocar todo o peso da qualidade do ensino, nas “costas” dos professores, uma vez que entendemos, como nos traz Bronfenbrenner (2002), que o cotidiano dos educadores – microsistema, é influenciado de forma direta e indireta por mesossistema, tais como, política do Estado, decisões da Secretaria de Educação etc., consideramos que, ao questionar e denunciar as dificuldades e as falhas desses profissionais, chamaremos atenção, para a necessidade de se concretizar uma política voltada para uma formação docente contínua e de qualidade.

4.4.5. ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE TÉCNICA

A equipe técnica é composta por todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, participam da educação das crianças. Desta forma essa equipe se constitui na espinha dorsal, de uma instituição de educação.

Para avaliar a qualidade dessa equipe, é importante saber o número de pessoas que a compõem e as funções pelas quais são responsáveis, pois, numa instituição onde há carências de profissionais, esse fato irá refletir necessariamente na qualidade dos serviços prestados. Se não há professores em quantidade suficiente, as crianças ficarão sem aulas. Se não há

funcionários para limpeza, a higiene do local ficará comprometida e assim sucessivamente. Da mesma forma, funcionários em excesso comprometem o bom funcionamento do local. Um dos problemas causados pelo número excedente de profissionais, dentro de uma instituição, é uma folha de pagamento muito alta, o que acaba por comprometer a distribuição dos recursos.

Outro ponto importante é a distribuição desses funcionários em suas funções. Tão importante quanto determinar o número de profissionais de uma instituição, é saber onde cada um vai atuar, para que nenhuma área fique descoberta.

Diretamente relacionada a essa distribuição, está a designação do papel e das responsabilidades de cada membro da equipe. É fundamental, que cada um tenha claro o papel que irá desempenhar e tomar como sua responsabilidade, as crianças que fazem parte da instituição de ensino. Nessa determinação de papéis, é importante levar em consideração, não só as necessidades da instituição, bem como, os interesses individuais dos membros da equipe, no sentido de identificar com o que mais gosta de trabalhar, o que melhor sabe fazer e com que idade mais se identifica.

A qualidade da equipe técnica (Formosinho, s/d), também, depende das qualificações de cada um de seus membros, sua formação e sua experiência. Assim como, dos investimentos que cada profissional fez para melhorar sua competência e crescer profissionalmente.

A formação profissional não depende, exclusivamente, dos membros da equipe. A instituição e a rede de ensino, no caso, a pública, também são responsáveis pela formação de cada um de seus profissionais. Uma instituição preocupada com a qualidade do serviço, que está prestando a comunidade, deve se preocupar, do mesmo modo, com as oportunidades que dá ao desenvolvimento e a formação profissional de seus membros.

A referida formação deve ter como ponto de partida as necessidades de cada membro da equipe, ou seja, identificar o que cada um precisa e subsidiar de forma contínua, esse profissional, com instrumentos que o ajudem a sanar suas necessidades. Essa formação contínua não pode prescindir, sob nenhuma hipótese, das discussões e trocas com a equipe. Ninguém se constrói sozinho. É necessária a interação com o grupo, com suas vivências e trocas de experiências.

Tudo isso deve ser levado em consideração, visando à qualidade dos serviços prestados, tendo como objeto central às necessidades e os interesses das crianças, seu desenvolvimento e educação.

A. A organização da equipe técnica na U.A.C.

A equipe pedagógica e técnica da U.A.C. é formada por um quadro de funcionários os quais estão presentes diariamente na instituição, com exceção da pediatra que vai à escola quinzenalmente e da enfermeira que atende às crianças e a comunidade três vezes por mês. O quadro da U.A.C. se compõem da seguinte forma:

| Nome ²² | Função | Formação |
|--------------------|--------------------------|------------------------|
| Carolina | Professora Maternal | Pedagogia |
| Gabriela | Professora Jardim I | Pedagogia |
| Lena | Professora Jardim II | Pedagogia |
| Mônica | Professora Básic Fundam. | Cursando Pedagogia |
| Sandra | Professora Maternal | Pedagogia |
| Vânia | Professora Jardim I | Pedagogia |
| Sâmia | Professora Jardim II. | Pedagogia |
| Luana | Diretora | Pedagogia |
| Isabel | Coordenadora | Cursando administração |
| Sônia | Assistente Social | Serviço Social |
| Luiza | Assistente Social | Serviço Social |
| Maria | Secretária | 2º grau |
| Rodrigo | Porteiro | 1º grau |
| Paulo | Vigia Noturno | Fundamental Incompleto |
| Daniela | Merendeira | Fundamental Incompleto |
| Paula | Aux. de Serviços gerais | Fundamental Incompleto |
| Lia | Pediatra | Medicina |
| Ilka | Enfermeira | Enfermagem |

Em se tratando de formação profissional, os únicos cursos que as professoras participam são os promovidos pela prefeitura. Esses cursos de formação, chamados de formação continuada, são ofertados no início e no meio do ano, e em geral tratam de temas específicos ligados a cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Não se oportunizam, na instituição, momentos para estudo nem encontros onde as professoras possam refletir sobre o fazer pedagógico. Não há qualquer tipo de acompanhamento pedagógico, uma vez que as professoras não contam com supervisão ou coordenação pedagógica. Segundo a coordenadora,

²² Lembramos, que nesta dissertação são utilizados nomes fictícios.

Eu nunca discuto com elas nada de educação. Meu cargo aqui é administrativo. Eu não vejo o conteúdo. Eu não peço planejamento (...).

As professoras e, conseqüentemente, as crianças, ficam entregues à própria sorte, ao que se refere à discussão e orientação sobre o planejamento, observações de sala de aula, orientação sobre avaliação, entre outros. Não parece haver uma unidade de trabalho e, assim sendo, cada professora conduz sua ação pedagógica da maneira que bem entender. É uma equipe desarticulada e sem um “norte” comum. Do mesmo modo os funcionários (vigias, merendeiras) se relacionam com as crianças sem nenhuma orientação específica sobre como lidar com elas. Segundo Matilde, auxiliar de serviços gerais,

Quando a gente entra (começa a trabalhar na escola), ninguém diz nada pra gente. Nem sei se precisa. Criança é tudo igual, tanto faz esses daqui ou os lá de casa. Se eu criei três filhos é porque sei cuidar de menino (crianças).

Para Matilde, que concebe a educação escolar como sendo igual a familiar, não é preciso orientação para saber como lidar com as crianças e como não há espaço de reflexão e de formação, na escola, sobre essa temática, Matilde não tem como sair do seu ponto de vista.

Podemos observar, que essa é mais uma dimensão (organização da equipe técnica) a qual está aquém do desejado, do necessário a uma educação de qualidade que na prática, deveria funcionar de forma competente e colaborativa. Uma equipe pedagógica eficiente é um aspecto fundamental para a qualidade na educação. Para tanto, é necessário que essa equipe esteja afinada com as metas e os objetivos da instituição – os quais, nos casos pesquisados, não foram estabelecidos, e que essa equipe tenha oportunidades de debater e se apropriar de novas idéias pedagógicas, que tenha uma formação em serviço e que seja valorizada profissionalmente.

B. A organização da equipe técnica no C.E.I.

As pessoas que compõem a equipe do Centro de Educação Infantil são:

| Nome | Função | Formação |
|-------------|----------------------|-----------------|
| Marizé | Professora Creche | 4º pedagógico. |
| Lena | Professora Creche | Pedagogia |
| Nêsita | Professora Jardim I | Pedagogia |
| Marissol | Professora Jardim II | Pedagogia |

| Nome | Função | Formação |
|-------------|--------------------------|-----------------------------|
| Irleis | Professora Básic Fundam. | Pós-graduação |
| Marle | Professora Creche | 2º Grau |
| Branca | Professora Creche | Pedagogia |
| Vânia | Professora Jardim I | 2º Grau |
| Gil | Professora Jardim II. | Pós-graduação |
| Beth | Professora Básic Fundam. | Pós-graduação |
| Laura | Diretora | Pedagogia |
| Mariana | Diretora adjunta | Pedagogia |
| Maria | Vice-diretora | Pedagogia |
| Eliza | Assistente Social | Serviço Social |
| Elia | Secretária | Pedagogia |
| Jolino | Porteiro | 2º grau |
| Maried | Socióloga | Ciências sociais |
| Joair | Vigia Noturno | Fundamental Incompleto |
| Luis | Vigia Noturno | Fundamental Incompleto |
| Kika | Merendeira | Fundamental Incompleto |
| Graça | Aux. de Serviços gerais | Fundamental Incompleto |
| Maríade | Aux. de Serviços gerais | 2º grau |
| Teca | Merendeira | Fundamental Incompleto |
| Marilou | Aux. de Serviços gerais | Fundamental Incompleto |
| Fransor | Chefe do serviço social | Estudos Sociais e Filosofia |
| Marivei | Auxiliar de Educação | Fundamental Incompleto |
| Cinete | Professora de apoio | 2º grau |
| Emerson | Agente administrativo | 2º grau |
| Marcos | Agente administrativo | 2º grau |
| Luci | Aux. de Serviços Gerais | Fundamental Incompleto |
| Neide | Merendeira | 2º grau |
| Gina | Auxiliar de Educação | Fundamental Incompleto |
| Moza | Auxiliar de Educação | Fundamental Incompleto |

Não pudemos deixar de nos impressionar, ao ver o número de funcionários de que dispõe a escola. São 33 funcionários, para atender a aproximadamente 165 crianças, mais do dobro de funcionários da U.A.C., que atendia 183 crianças.

Mais espantoso ainda é o fato de 07 auxiliares de serviços gerais não darem conta da limpeza o qual, como colocamos anteriormente, deixa muito a desejar, no banheiro das crianças. Da mesma forma são vários os chamados professores de apoio, e nenhum deles, fica no parque na hora do recreio das crianças. Nesse momento, fica apenas o vigia que não tem competência para orientar as crianças, nem é capaz, pois é humanamente impossível, dar conta do que acontece em toda a área livre, em que as crianças brincam. Mesmo com um alto número de funcionários as crianças não deixam de estar em situação de risco. Segundo José, um dos vigias,

Não tem perigo de nada, não. Esses meninos estão acostumados a brincar no meio da rua e nunca aconteceu nada. Por que é que vai acontecer aqui? A gente fica olhando e se um fizer alguma besteira a gente dá um grito daqui e eles param.

Percebe-se na fala de José, que ele não tem muita noção dos riscos aos quais aquelas crianças pequenas estão expostas. Do mesmo modo, pode-se notar que parece não haver orientação de como as crianças devem ser tratadas, já que, para ele basta dar um grito para resolver um problema. Mas, podemos imaginar, que, se os professores não são orientados, menos ainda o são, os funcionários.

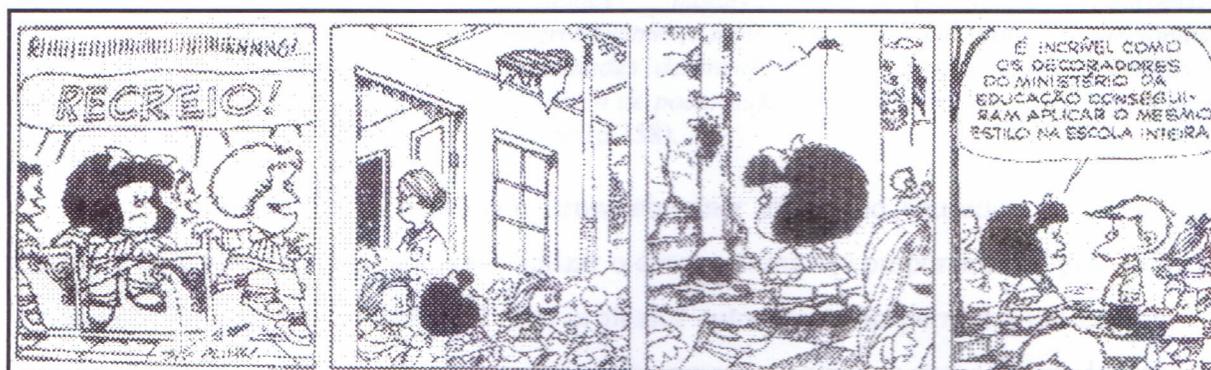
O número de diretoras também é maior, do que o encontrado em escolas desse porte. E, apesar desse número, as professoras dizem que gostariam muito de ter uma coordenadora, pois, segundo elas, não recebem nenhum apoio pedagógico nem das diretoras, nem da Secretaria de Educação. Já o número de professoras é o usual, um para cada turma. Do total de professoras, apenas três ainda não estão formadas, mas todas essas estão cursando faculdade de pedagogia. Há uma preocupação de todas em fazer especialização por causa do plano de carreira.

Assim como na U.A.C., as professoras só contam com elas mesmas. Nas reuniões, ditas para planejamento, segundo seus relatos, estão sempre sozinhas. Não há nenhuma orientação sobre avaliação, rotina, ou sobre dificuldades que as professoras venham a ter com alguma criança. Segundo a professora do Jardim II,

Eu tenho que me virar eu mesma. Às vezes me pergunto: Meu Deus do céu o que eu vou fazer com essa criança? Tenho que queimar meus neurônios. Num tem ajuda não.

De fato, é uma equipe enorme que, ao que tudo indica, não tem praticamente, nenhuma articulação. A equipe não se reúne, não troca experiências, não avalia sua atuação. Tudo está entregue ao acaso e espera-se, que cada um, cumpra seu papel, mesmo que muitas vezes não o identifiquem. Falta acompanhamento pedagógico, fato que, sem dúvida, compromete a qualidade da equipe e, conseqüentemente, do trabalho que ela desenvolve.

4.4.6. O ESPAÇO FÍSICO



Toda Mafalda

Cada vez mais, se pode perceber uma preocupação com a organização dos espaços, na educação das crianças pequenas, por entendê-los como um importante instrumento, para o desenvolvimento infantil, uma vez que, contribuem para observarmos a forma como as crianças e os educadores se sentem, pensam e se comportam.

Segundo Carvalho & Rubiano (1996), a organização dos espaços em instituições de atendimento a criança pequena, deve primar não só pela interação adulto-criança, mas, especialmente, pela interação entre criança-criança. A sala de aula deve estar organizada, de forma a ser possível visualizar todos os “cantos”, sem que haja impedimentos ou obstáculos ao livre trânsito das crianças. Para as autoras, da mesma forma é importante que na sala haja espaços diversos com propostas de atividades diferenciadas, a permitir às crianças fazerem opções individuais sobre o que gostariam de fazer. De acordo com as autoras, essas “zonas circunscritas” impedem, que as crianças fiquem centralizadas na figura do adulto, estimulando a autonomia e a interação entre as mesmas.

Miguel Zabalza (1998) também afirma ser importante esses espaços de atividades diferenciadas. Para o autor esse espaços “especializados” devem ser de fácil identificação pelas crianças “tanto do ponto de vista de sua função como das atividades que se realizam nos mesmos (p.50)”. Para o autor, o espaço é constituído de uma estrutura de oportunidades, atuando como condição externa, que pode favorecer a aprendizagem, ou, ser um fator de limitação desta.

Bronfenbrenner (2002) também entende o ambiente como elemento o qual deve criar diversas oportunidades para aqueles que nele estão inseridos. O ambiente deve favorecer a interação entre as crianças e sua autonomia. Segundo o autor,

O potencial desenvolvimental de um ambiente de creche ou pré-escola depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para a criança se envolver em atividades molares²³ e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, que sejam proporcionais às capacidades desenvolvintes da criança e lhe permitam um equilíbrio de poder suficiente para introduzir inovações de sua autoria (p.158).

É digno de nota o papel que Bronfenbrenner atribui ao educador, uma vez que é sempre bom lembrar, que para potencializar o desenvolvimento proporcionado pelo ambiente, a atuação do adulto é fundamental. Um professor autoritário não permitirá um equilíbrio de poder, portanto, não consentirá que a criança imprima sua opinião e provoque mudanças.

Podemos constatar que, apesar de estar acontecendo no meio acadêmico debates e estudos sobre a importância do ambiente para o desenvolvimento infantil, não vemos ainda uma modificação dos espaços educativos, em função das novas, ou, não tão novas, descobertas, sobre a importante influência do espaço físico nas interações entre os indivíduos e na sua aprendizagem.

O que vemos, em geral, são instituições mal cuidadas, muitas vezes pequenas e inadequadas, para receber crianças. A única preocupação é com o mobiliário (mesas e cadeiras) adequados ao tamanho das crianças. Mesmo essa adequação do tamanho dos móveis, aparelhos sanitários, pias e bebedouros ao tamanho das crianças, ainda não é uma conquista de todas as instituições, pois, tivemos a oportunidade de visitar várias escolas, no interior do Ceará, que não tinham nenhum móvel apropriado à estatura das crianças. As áreas de lazer, quando existem, ainda não são projetadas com o objetivo de desenvolver os aspectos motores e todas as potencialidades simbólicas das crianças. Esses espaços carecem de brinquedos estimulantes. A segurança é outro ponto fundamental que parece não ter a devida atenção por parte daqueles que adquirem os materiais para as nossas escolas. Muitos dos brinquedos encontrados em nossas instituições, têm a madeira gasta, ou, quando são de ferro, estão enferrujados.

Falta ainda em nossas escolas municipais o mínimo, para tornar o espaço físico da escola estimulante e aconchegante. Questões básicas como, por exemplo, uma escola com paredes bem pintadas, ambiente limpo, espaços amplos, mobiliário adaptado ao tamanho das crianças, são ainda inacessíveis a muitas de nossas escolas. Garantir esse aspecto é fundamental, para que possamos lutar por espaços previamente pensados e organizados em

²³ “Uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente (p.37)”.

função da aprendizagem e da autonomia das crianças, com ambientes ricos em materiais e experiências, desafiadores e estimulantes.

Analisaremos a seguir os espaços das instituições pesquisadas, tomando como base o mesmo relatório utilizado pela Comissão de Defesa do Direito à Educação, em sua pesquisa “Aprender Direito é um Direito”.

A. Os espaços da U.A.C.



Sala de aula

A U.A.C., como dito anteriormente, localiza-se no Meireles, a um quarteirão da praia e é administrada pela Secretaria Executiva Regional II. A escola está localizada numa rua asfaltada de mão dupla, sem muito movimento e, seu entorno, é completamente edificado. A maior parte dos prédios e casas é residencial, há só pequenas mercearias e um restaurante. A rua conta com rede de esgoto e coleta semanal de lixo.

O prédio, uma casa antiga que foi adaptada, pertence à administração municipal. A escola é murada e o portão de ferro, que conta com um adulto para guardá-lo, está sempre fechado, o que favorece a segurança das crianças. Segundo seus funcionários, a instituição nunca sofreu nenhum tipo de violência.

A escola é pouca arborizada, na verdade, conta apenas com uma árvore que fica na entrada interna. Não há plantas decorativas em nenhum dos ambientes da instituição e o parque, que é uma pequena área livre, tem todo o seu chão no cimento batido. Detalharemos o parque com mais especificidade no decorrer desse tópico.

A estrutura física da U.A.C. se compõe de:

- 1 varanda
- 1 recepção.
- 1 sala de coordenação.
- 1 sala de professores.
- 1 almoxarifado.
- 1 sala para atendimento médico.
- 1 banheiro feminino adulto.
- 1 banheiro masculino adulto.
- 1 sala de atendimento social.
- 1 sala de informática.
- 1 cozinha.
- 1 refeitório.
- 1 pátio interno.
- 1 salão.
- 1 banheiro infantil (com 12 sanitários pequenos, 1 chuveiro e 1 pia).
- 4 salas de aula.

Freqüentam a U.A.C. 183 crianças divididas segundo tabela abaixo:

| | MANHÃ | | TARDE | |
|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Matriculados | Freqüentando | Matriculados | Freqüentando |
| MATERNAL | 28 | 24 | 25 | 22 |
| JARDIM I | 28 | 26 | 28 | 24 |
| JARDIM II | 26 | 22 | 24 | 20 |
| BÁS. FUNDAMENTAL | 27 | 25 | 22 | 20 |

As salas de aula são espaçosas e contam com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Em cada sala, há um ventilador, embora nem todos funcionem, uma mesa para as professoras e uma estante. O maternal fica entre a classe do jardim II e a turma da alfabetização, dando uma sensação de estar espremida entre esses dois espaços, e como as salas têm meia parede, o som produzido no jardim II e na alfabetização, às vezes, chega a incomodar a professora e as crianças do maternal. As salas são decoradas com cartazes, letras

do alfabeto e números. Um aspecto positivo é que, em todas as salas, há um espaço privilegiado para a exposição dos trabalhos dos alunos, pois sabemos o quanto essa valorização é importante, na constituição da auto-estima das crianças.

Na recepção, existe um birô com telefone e um banco comprido na lateral. Há, nessa área, alguns quadros com crianças e vários cartazes com propagandas da prefeitura relacionadas a merenda escolar, construção de novas escolas, etc. A sala da coordenação dispõe de três birôs, um fax e um ar condicionado.

Na sala das professoras²⁴ há uma mesa redonda, um “geláguia” e um armário. As salas de atendimento social e ambulatorial contam, cada uma, com uma mesa com cadeiras. A sala de informática é um amplo espaço vazio sem nenhum computador. O salão tem espelhos em uma parede e uma barra. É o local onde as crianças brincam, no horário do recreio, em dias chuvosos, todas juntas, vale ressaltar. O banheiro infantil conta com doze sanitários pequenos, um chuveiro e uma pia. Os sanitários são divididos por meia parede. Não há portas. As salas de aula contam em média com cinco mesas proporcionais aos tamanhos das crianças e quatro cadeiras em cada mesa.



Organização da sala de aula

Todas as salas dispõem de uma estante, uma mesa com cadeira para a professora, um armário, um quadro e cabides para pendurar as bolsas das crianças. Há um sub aproveitamento desse espaço, pois, não só, a sala de informática está vazia, como também, há mais dois ambientes que não são utilizados para nada. Espaços que poderiam se tornar uma biblioteca, uma brinquedoteca, ou uma sala de artes.

Sabemos que o espaço não é suficiente para garantir a proposta e execução de uma boa atividade, pois a existência do material também é fundamental. Apesar disso, acreditamos que um espaço como o salão com espelhos poderia ser usado para aulas de dança e/ou expressão corporal as quais não requerem tantos materiais específicos. Além disso, como já frisamos através da concepção ecológica de Bronfenbrenner (2002), os contextos exercem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, ou seja, os ambientes além de serem o espaço onde irão ocorrer as diversas experiências de aprendizagem, são eles mesmos elementos propulsores e promotores desse desenvolvimento. O ambiente deve então, ser projetado e organizado, visando sua importância na aprendizagem das crianças pequenas.



O refeitório

Na cozinha há um freezer, uma geladeira, um fogão industrial e uma mesa com cadeiras. A cozinha é clara, não chega a ser muito ventilada, mas também não é quente. O local é limpo e amplo. O refeitório, interligado a cozinha por um janelão, conta com um bebedouro, duas mesas compridas com quatro bancos longos. O ambiente é limpo, com paredes de azulejo branco e é decorado com quadros de alimentos e crianças se alimentando. As crianças se alimentam em pratos azuis de um plástico bem grosso, os talheres, ou melhor, a colher se compõe do mesmo material. A merenda, fornecida pela Regional II, é pouco

²⁴ Aqui utilizaremos sempre o feminino, “professoras”, por não haver, na unidade, nenhum professor.

variada e não conta com a aprovação de todas as crianças. Abaixo está especificado o cardápio fornecido pela escola:

| | SEMANA 1 | SEMANA 2 |
|----------------|--|--|
| 2 ^a | Carne moída c/ farofa de cuscuz e rapadura | Macarronada com frango e doce |
| 3 ^a | Carne moída c/ baião de dois e doce | Arrumadinho e rapadura |
| 4 ^a | Macarronada c/ ovos mexidos e rapadura | Carne moída c/ farofa de cuscuz e rapadura |
| 5 ^a | Frango c/ arroz e doce | Carne moída c/ baião de dois e doce |
| 6 ^a | Macarronada c/ carne moída e rapadura | Carne moída c/ farofa de cuscuz e rapadura |

O prédio não está em bom estado de conservação, a pintura é escura na meia parede inferior e, em alguns locais, como por exemplo, as salas de aula, já está bem gasta. O local, onde ficam as salas de aula, encontra-se num nível abaixo, do qual, ficam a recepção, coordenação e atendimento médico e social. O lugar é pequeno e mau iluminado o que dá uma quase sensação de claustrofobia. De acordo com a coordenadora,

(...) No caso, eu acho assim, um espaço impróprio para funcionar a educação. Falta um espaço maior, mais conforto até. Em algumas salas falta ventilador. Um espaço assim de recreação (...).

A coordenadora está ciente de que os espaço é inadequado. Sabe que as crianças precisam de salas mais amplas e de um espaço de recreação no qual as crianças possam brincar livremente. Perguntamos a professora sobre qual a sua opinião sobre o espaço da U.A.C., segundo ela;

A questão não é só física (sobre a utilização do espaço) é financeira mesmo. Fazer uma biblioteca. Fazer uma sala de brinquedo. Fazer uma sala de música. Só que não existe dinheiro para isso, mas espaço tem.

Embora a professora mostre preocupação com a criação de espaços importantes para garantir o desenvolvimento infantil, não parece perceber que o prédio é inadequado por não ter uma área de lazer e por não permitir, devido a sua estrutura, a ampliação e construção de novos espaços.



O parquinho

No local onde acontece o recreio, que tem tamanho bastante reduzido, há um escorregador com um balanço acoplado e duas gangorras, o que para o número de crianças as quais brincam na hora do recreio chega, a ser irrisório. As crianças brincam todas juntas (vale ressaltar que se todas as crianças estiverem presentes são noventa e cinco crianças no turno da manhã e oitenta e seis no turno da tarde – um número grande de crianças para o tamanho da área), observadas, exclusivamente, pela auxiliar de serviços gerais. Não há nenhuma orientação, nesse momento, por parte dos professores e, como o ambiente tem uma escada com uma mureta, relativamente alta, o risco das crianças se acidentarem é bastante alto. Com essa aparente negligência, não percebemos que haja nenhum movimento dos profissionais envolvidos para amenizar os riscos, fazendo, por exemplo, recreios em horários distintos. De acordo com a professora entrevistada,

O parquinho é muito show. Apesar de estar superlotado, eles adoram o parquinho.

Pode-se notar que a professora não está levando em consideração a insuficiência de brinquedos, para o número de crianças, muito menos, o risco que elas correm com a super lotação. Isso leva qualquer um a se perguntar, sobre o nível de envolvimento dessa professora, com as crianças as quais tem o dever de cuidar e educar.

Citamos as mães, e não os pais, porque foi com estas que tivemos maior contato, gostam da escola e mesmo achando o espaço do recreio pequeno, não reclamam. De acordo com Lúcia,

Pequeno é, mas tem uns brinquedos novinhos, coisa que esses meninos daqui nunca viram. Onde é que eles vão ter uns brinquedinhos desse. A praça perto de casa é toda caindo os pedaços, pelo menos aqui eles têm onde brincar.

A fala de Lúcia nos lembrou muito aquela já comentada concepção do “melhor que nada”. Mesmo sabendo que o espaço não é adequado às brincadeiras das crianças, as mães se conformam, pois acham que é melhor ter isso do que não ter nada.

O espaço físico é visto como um importante instrumento de aprendizagem tanto por Formosinho (s/d), quando o traz como uma das dimensões estruturais da qualidade, como por Piaget (1994) e Vygotsky (1999), dada a importância atribuída ao meio, por esses dois teóricos, para o desenvolvimento da criança. Bronfenbrenner (2002) também, em sua obra, destaca a forte influência dos contextos, na formação do indivíduo, uma vez que, não só os indivíduos interagem entre si e com o meio, mas, os próprios contextos estabelecem relações mútuas as quais influenciam não apenas esses contextos, mas também, os indivíduos.

Em nossas observações podemos constatar, tendo como referência os autores acima citados, que o espaço destinado, está muito aquém do espaço ideal para se trabalhar com crianças. As cores das paredes são escuras, o ambiente é mau iluminado e com pouca ventilação. Cadeiras quebradas, com pregos à mostra, ficam na sala ao alcance das crianças, pondo em risco sua integridade física. As tomadas não têm proteção.

Em oposição ao ambiente seguro, rico em diversidade de experiências, ao qual, segundo Maria Malta Campos, a criança teria direito, o espaço da referida unidade não é aconchegante, é inseguro e pouco estimulante. Não proporciona nenhum tipo de contato com água, areia ou plantas. E, por fim, o espaço, por ser pequeno e pouco seguro, não permite brincadeiras que envolvam movimentos amplos.

Em se tratando de equipamentos eletrônicos, os recursos são bem reduzidos. Conseguir xerox é quase impossível e ninguém, dentro do ambiente da U.A.C., pode ter acesso a recursos disponibilizados pelo computador, já que não existe esse equipamento na escola. A instituição conta com dois mimeógrafos, uma televisão e um vídeo cassete. Segundo a coordenadora,

Só o que falta pra gente é uma máquina copiadora, uma xerox para fazer os trabalhos das crianças e também para ajudar no período de matrícula. Precisamos também de um computador.

A professora não parece compartilhar dessa opinião, pois, de acordo com ela,

(...) Só tem uma televisão bem pequenininha e um vídeo cassete. A escola não tem equipamentos. A televisão parou há um tempão, está quebrada.

O que se pode observar, na verdade, é que os equipamentos estão bastante gastos. Como a professora, já disse, a televisão está quebrada, logo o vídeo cassete se torna inútil. Desta forma as professoras deixam de dispor de um recurso para suas aulas e os alunos deixam de ter a oportunidade de assistir a filmes, atividade que proporciona lazer e amplia o universo cultural das crianças. As atividades mimeografadas são pouco nítidas, o que às vezes confunde os alunos (as figuras são borradas). É fácil constatar que os recursos disponíveis não estão em boas condições de uso. Além disso, a falta de recursos, tais como, computadores, prejudica o trabalho dos professores, pois limitam as condições de pesquisa, leitura e a própria realização de atividades. O computador é uma importante ferramenta de trabalho, não só, para os professores. As crianças que não têm oportunidade de acessar a internet perdem um mundo de informação e de imagens.

Com relação aos materiais didáticos, a escola conta com blocos lógicos, jogos de seqüência lógica, dominós com cores e números, entre outros. Há também, brinquedos de montar e materiais como, por exemplo, lápis de cor, massa de modelar tinta etc. Perguntada sobre o uso desse material a coordenadora responde,

Elas usam sempre. Usam mais lápis de cor. Os jogos elas usam pouco. Brinquedos de montar elas usam sempre. Blocos, seqüência é que é pouco.

Pude notar, através de minhas observações e das conversas informais com as professoras, que esse material não é usado porque muitas não sabem como podem usar os blocos lógicos ou tangran. Além disso, percebe-se que não se atribui nenhuma importância ao uso de jogos nas atividades de sala de aula. Quebra-cabeças, dominós e outros jogos são entregues as crianças, sem nenhuma orientação e estímulo.

B. Os espaços do C.E.I.



A frente da escola

De forma inversa à U.A.C., o C.E.I. conta com uma área livre bastante extensa e arborizada. Como já havia comentado anteriormente, o fato da escola localizar-se em frente a uma grande praça, ajuda a dar uma imagem bastante agradável à instituição.

O prédio do C.E.I. é próprio e a instituição está sob a administração da Secretaria Executiva Regional VI. A instituição está localizada em uma rua asfaltada, cujo entorno é essencialmente residencial. Não há entulhos próximos à escola, nem esgoto a céu aberto. Segundo informação dos funcionários da escola o lixo é recolhido semanalmente. A escola está dividida em 20 ambientes, a saber:

- 1 Pátio de areia
- 1 Pátio de areia com parquinho
- 1 Cozinha
- 1 Banheiro feminino para funcionárias (com um sanitário, uma pia e um chuveiro)
- 1 Banheiro masculino para funcionários (com um sanitário, uma pia e um chuveiro)
- 1 Banheiro feminino para crianças (com dois sanitários, dois chuveiros e uma pia)
- 1 Banheiro masculino para crianças (com dois sanitários, dois chuveiros e uma pia)
- 1 Banheiro social (com um sanitário e uma pia)
- 1 Refeitório
- 1 Almojarifado
- 1 Recepção
- 1 Sala do serviço social

- 1 Secretaria
- 1 Sala da direção
- 1 Sala sem uso específico
- 2 Salas de creche
- 1 Sala de jardim I
- 1 Sala de jardim II
- 1 Sala de básico fundamental

Freqüentam o Centro de Educação Infantil cento e sessenta e três crianças, divididas da seguinte forma:

| | MANHÃ E TARDE (INTEGRAL) | | | |
|------------------|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Matriculados | | Freqüentando | |
| CRECHE A | 29 | | 21 | |
| CRECHE B | 28 | | 20 | |
| | MANHÃ | | TARDE | |
| | Matriculados | Freqüentando | Matriculados | Freqüentando |
| JARDIM I | 26 | 19 | 25 | 19 |
| JARDIM II | 28 | 24 | 29 | 25 |
| BÁS. FUNDAMENTAL | 20 | 16 | 23 | 19 |

O parquinho, que é todo na areia, conta com um escorregador, dois balanços que as crianças chamam de motocas, um balanço maior (como um banco comprido) e uma roda. Os brinquedos não são suficientes para o número de crianças, mas, como há ao lado uma grande área livre, também com areia, não ocorre uma superlotação do parquinho. Pude presenciar nesse espaço, ao lado do parquinho, muitas brincadeiras tais como: pega-pega, esconde-esconde, corrida, e muitas brincadeiras de faz-de-conta (casinha entre as meninas, e lutas – power rangers, hantaro, entre os meninos). Os brinquedos do parque não estão quebrados, mas, precisariam de uma manutenção para tirar a ferrugem e pintar. A hora do recreio é, sem dúvida, um espaço privilegiado para observarmos as habilidades das crianças, as competências adquiridas e, especialmente, as interações entre elas. Embora compreendendo que as professoras necessitem de um momento para descansar, é lamentável que se perca, em termos de avaliação, todo um universo de aprendizagens e interações, como as que ocorrem nesse horário.



O parquinho (lado esquerdo)



O parquinho (lado direito)

Nesse espaço, as crianças ficam quando chegam à escola, permanecendo até o início da aula e no recreio. Após o término da aula, voltam a esse local até que os pais venham buscá-las. Como na U.A.C., as crianças vão todas juntas para o recreio e são olhadas pelo vigia. Como podemos constatar, ambas as escolas contam com profissionais não habilitados para exercer essa função. Como o espaço é grande, muitas crianças ficam fora do seu campo de visão e, ele (o vigia), não pode dar conta do que elas estão fazendo. Sua presença se restringe ao parquinho. É realmente surpreendente, que os acidentes praticamente não existam. Os pais estão satisfeitos com o espaço físico da escola, segundo Júlia, uma das mães:

O parque é grande, cheio de brinquedo, minha filha adora. Fico sossegada porque sei que aqui não tem perigo de nada. Se não fosse aqui, onde é que minha filha ia arrumar um lugar desse pra brincar? Na minha rua é que não era.

Após passarmos o parque, adentramos, através de um outro portão, a área coberta da escola. Logo na entrada, do lado esquerdo estão a sala da assistente social que conta com duas mesas, duas cadeiras e uma pequena estante. Vizinha a esta sala, está a secretaria, onde encontramos duas mesas, duas cadeira, um armário, uma estante e um “geláguas”. Fazendo um “L”, fica o banheiro dos professores com um sanitário e uma pia. Ao lado, fica a sala da diretora. É uma pequena sala com um sofá, uma mesa com um telefone e muitos papéis em cima e um armário. Nesse pequeno corredor que liga essas três salas, há na parede, um quadro de avisos o qual informa quantas crianças estão matriculadas em cada nível e quantas vagas estão disponíveis, para cada um deles.

Do lado esquerdo, dessa entrada, fica a sala de jardim II e vizinha a esta, a sala da alfabetização. Ainda do lado esquerdo, temos um portão que leva a um corredor que dá acesso

às salas das crianças, que ficam o dia todo na escola no sistema de creche. Todas as salas de aula, com exceção da sala da alfabetização, contam em seu mobiliário apenas com cadeiras e mesas. A sala de alfabetização dispõe de um computador encravado em um belo e colorido móvel plástico, doado pela Fundação Airton Senna, que as crianças costumam usar para escrever as letras. Vale ressaltar que é apenas um computador para vinte crianças, e que este, não dispõe de impressora. Todas as salas são decoradas com cartazes, mas ao contrário da U.A.C., havia poucas tarefas das crianças em exposição.

Logo após as salas citadas, encontramos uma recepção e, em frente a ela, um, pouco cuidado, jardim de inverno. Caminhando ainda por esse corredor, vemos, do lado esquerdo, a sala de jardim I. De frente a ela temos uma área maior, que é usada como refeitório. Margeando o refeitório estão, o almoxarifado, uma sala que não está sendo utilizada para nenhum fim específico e um bebedouro, com cinco bicos, todos funcionando.

São ao todo cinco salas de aula, três delas com boa iluminação natural e bem ventiladas, favorecidas por amplas janelas que dão para o parque. As outras duas salas, uma de creche e a outra de jardim I são menos iluminadas, por não terem janela e pelo mesmo motivo, são mais escuras e um pouco menos arejadas que as demais. As salas de jardim I, jardim II e alfabetização dispõem de um quadro verde, cada um, pintado em quase toda a extensão da parede. Nas outras paredes da sala estão expostos cartazes, letras do alfabeto e números. O mobiliário encontra-se pouco conservado e a muitas partes estão quebradas.

As crianças não dispõem de jogos e nem brinquedos, nas salas de creche ainda existem uns poucos e velhos brinquedos. Se levarmos em conta a já referida importância que autores como Piaget (1990) e Vygotsky (1999), entre outros, atribuem aos brinquedos e ao ato de brincar, podemos constatar que a situação é mesmo lastimável.



A sala do jardim II

Logo na entrada da escola fica o refeitório, na verdade uma área ampla que foi adaptada, para ser o local onde as crianças se alimentam. O refeitório tem duas fileiras de mesas e cadeiras, cada uma dessas fileiras com aproximadamente cinco mesas. O local não tem uma boa iluminação, talvez as paredes escuras contribuam um pouco para essa sensação. O local é usado tanto pelas crianças como pelos demais funcionários da escola.

Na margem esquerda do refeitório ficam os banheiros infantis, um masculino e outro feminino. Os banheiros são pequenos, com torneiras e chuveiros quebrados e estão constantemente alagados. Várias vezes presenciamos as crianças indo ao banheiro descalças, portanto, pisando no chão molhado de água e urina. Em outros momentos vimos crianças da creche irem sozinhas ao banheiro, não havia um adulto para orientá-las como usar o banheiro ou lavar as mãos.

Mais à frente vemos a cozinha, que tem meia parede em azulejo e portão de grade. A cozinha é limpa, mas pouco arejada. Uma janela larga, mas estreita, não é o suficiente para iluminar e ventilar a cozinha. O problema da iluminação é resolvido com luz artificial, mas, a ventilação continua comprometida. Nela podemos encontrar um fogão industrial, uma geladeira, um freezer, duas bancadas e duas pias. As crianças comem em pratos plásticos e usam colheres do mesmo material. Os pratos e os talheres já estão bastante gastos, pois ainda não houve reposição.



A cozinha

Do lado oposto a ela estão os banheiros dos funcionários, um masculino e outro feminino. Os banheiros dos adultos são conservados limpos, com seus equipamentos funcionando. É lamentável que os banheiros usados pelas crianças não recebam o mesmo

tratamento dado aos adultos. As crianças, pela própria idade, não têm o mesmo cuidado dos adultos, em manter limpo o banheiro, o que deve fazer com que os funcionários tenham ainda maior zelo, com o ambiente usado pelas crianças.

A merenda escolar é fornecida pela Regional VI e o cardápio, que já vem pronto, é o seguinte:

| | SEMANA 1 | SEMANA 2 |
|----------------|---|---|
| 2 ^a | Carne moída c/ farofa de cusuz e rapadura | Macarronada com frango e doce |
| 3 ^a | Carne moída c/ baião de dois e doce | Arrumadinho e rapadura |
| 4 ^a | Macarronada c/ ovos mexidos e rapadura | Carne moída c/ farofa de cusuz e rapadura |
| 5 ^a | Frango c/ arroz e doce | Carne moída c/ baião de dois e doce |
| 6 ^a | Macarronada c/ carne moída e rapadura | Carne moída c/ farofa de cusuz e rapadura |

Nos chamou a atenção o fato do cardápio ser o mesmo da U.A.C.. Segundo a explicação dos funcionários, o cardápio é o mesmo para todas as escolas que eles conhecem. Ana disse que: “Já perguntei por aí e a comida é a mesma. Acho que é porque fica mais fácil comprar as coisas”.

Como se pode ver a variedade é pequena e há pouca aceitação das crianças. A merenda é servida pela cozinheira e pelas auxiliares de serviços gerais. As professoras também ajudam e ficam próximas aos alunos. Às vezes é servido um mingau de milho, mesmo não constando no cardápio, o qual as crianças parecem detestar. Sempre ficam os copos com bastante mingau nas mesas, sem que ninguém os toque. Muitas crianças trazem a própria merenda, na maioria das vezes biscoitos, sucos em caixa e salgados de milho. Isso também, contribui para a rejeição das outras crianças à merenda oferecida pela instituição. Em alguns momentos, esse fato chega a gerar conflitos entre as crianças, porque aquelas que merendam na escola, ficam pedindo o lanche daquelas que trazem de casa. Segundo Sandra, mãe de Rafaela,

Minha filha não gosta da merenda, não. Quando eu tenho um dinheirinho mando uns biscoitos, quando não tem fica por isso mesmo. Ela reclama, a gente reclama, mas não tem jeito. Vai fazer o quê?

A escola, de um modo geral, é limpa, corredores, salas, entrada e os banheiros dos adultos não têm indício de sujeira que chame a atenção. O mesmo não se pode dizer do

banheiro das crianças que, além das más condições citadas, estão sempre alagados e com um forte cheiro de urina. Isto não deveria acontecer, pois há um número grande de funcionários, para a quantidade de alunos. Vale ressaltar que, essa instituição, entre as duas pesquisadas, é a que conta com o maior número de funcionários.

4.4.7 RELAÇÕES E INTERAÇÕES



Toda Mafalda

Para Piaget (1994 e 1996), assim como para Vygotsky (200) e Wallon (1981), as interações com o meio são vitais para o desenvolvimento do indivíduo. A própria existência de todo organismo vivo pressupõe o meio, no sentido de que este é indispensável para a construção do sujeito. O meio, no caso, não se refere apenas a um ambiente físico, mas a tudo que comporta um contexto rico em interações.

Atualmente, não se pode falar em aprendizagem apenas do ponto de vista cognitivo. O avanço da psicologia cognitiva nos mostra o papel essencial do afeto no processo de ensino-aprendizagem. Piaget já nos apontava isso quando dizia ser a afetividade o motor da inteligência. A educação não pode deixar de levar em conta toda carga motivacional existente nas relações e interações presentes dentro do contexto escolar.

Bronfenbrenner (2002) também nos mostra que não apenas as relações presentes dentro da escola influenciam no processo de construção do conhecimento das crianças, mas também aquelas estabelecidas em outros contextos nos quais a criança atua e até mesmo aqueles em que nunca esteve presente, mas que de forma direta ou indireta também influenciam do desenvolvimento da criança.

A idéia de mediação de Vygotsky – ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, vem colocar, definitivamente, as interações no centro do processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que restabelece a importância do professor como

intermediador do processo de conhecimento, uma vez que o autor afirma a eficácia do aprender com o outro.

Ao analisarmos as relações dentro da escola não podemos deixar de fora a questão da disciplina que tanto preocupa pais e educadores. É fundamental que as interações entre adultos e crianças sejam calcadas no respeito mútuo e que o adulto tenha sempre em perspectiva o desenvolvimento da autonomia.

É importante que a escola se constitua num ambiente verdadeiramente democrático, onde prevaleça o respeito mútuo e a autonomia. Para isso, a estrutura escolar tem que ser revista em seus aspectos físicos: pátios, salas de aula; sua organização: o controle do tempo, carteiras enfileiradas, vigilância hierarquizada e suas relações. É necessário e urgente que a escola faça uma análise real dos seus objetivos: o que estou ensinando, para quem estou ensinando e para que estou ensinando. Só com uma reflexão realmente honesta, de todos aqueles responsáveis pela organização das escolas, como também por todos os sujeitos que nelas atuam (pais, alunos, professores...) é que poderemos conquistar a tão almejada qualidade educacional.

Percebemos como as interações têm múltiplos tentáculos – os afetos, as emoções, os conflitos, as aprendizagens – que se espalham pelos contextos onde as crianças atuam. Seu campo de exercício é amplo, assim como, seu papel no processo de aprendizagem da criança. A afetividade entre professor e criança pode, muitas vezes, ser determinante na superação de dificuldades que a criança possa apresentar durante a sua escolaridade. Desta forma, devemos estar atentos, especialmente, às relações entre crianças e crianças, professor e crianças, mas, também, sem deixar de levar em conta todas as interações entre os diversos atores que atuam no contexto escolar, bem como aqueles que atuam em contextos mais amplos, mas nos quais as decisões e ações acabam por influenciar o desenvolvimento da criança.

Embora essa seja uma dimensão complexa por tratar das relações humanas e por conter em si uma elevada carga de subjetividade, na podemos nos furtar de analisá-la com rigor, pois a qualidade das relações, em uma instituição de ensino, contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nela atuam. De acordo com Vygotsky (2000) são as interações que põem em funcionamento as estruturas mentais. De acordo com o autor,

(...) O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (p. 117)

A. As relações e as interações na U.A.C.



Foto 4 – As crianças da U.A.C. no recreio

Para a análise desta dimensão, observamos as relações entre a professora e as crianças (suas normas de conduta), crianças e crianças, crianças e meio e as relações entre a equipe pedagógica.

A relação entre as professoras e as crianças é distante, sem contato físico. A professora conversa com as crianças obedecendo a uma rotina. A relação é prioritariamente conduzida pelas atividades, isto é, a professora orienta o que as crianças devem fazer e elas executam o que foi proposto. A disciplina é coercitiva. Se não obedecer à professora, fica de castigo. Não parece haver maiores preocupações com o respeito mútuo, com a cooperação ou com a construção coletiva das regras. No entanto, a professora tem uma maneira particular de compreender esse aspecto, pois, segundo ela,

A gente não permite falta de respeito. Fez alguma coisa errada, nem que não aconteça nada, a gente faz um medinho, manda pra coordenação. Chama a coordenadora. Manda a coordenadora ligar para a mãe. Dá um “carão” na criança. E isso é disciplina. E eu noto que aqui no turno da manhã os meninos são mais calmos. Eles gritam menos. Eles obedecem mais à gente. Eles se organizam melhor.

Desde o começo do ano é repetido: não pode isso. Não pode bater. Não pode derramar água dentro do banheiro. Usou o banheiro dá descarga. Não joga papel no chão(...). O tempo todo batendo na mesma tecla.

Pode-se perceber que apesar de assumir-se preocupada com a disciplina, o que a professora deseja é uma relação de obediência. Mantém uma relação com as crianças onde

prevalece o respeito unilateral – respeito que segundo Piaget (1994) a criança nutre pelo adulto por ele ser mais velho, maior e mais forte e que o adulto perpetua através da coação. Sua forma de falar das crianças demonstra irritação e pouco envolvimento. Essa aparente distância também foi revelada na análise da escala de empenhamento do adulto (sensibilidade, estimulação e autonomia – âmbitos da ação do educador) em que essa professora apresentou na maior parte das observações, nível 1 em relação aos três âmbitos.

Os adultos dizem manter uma relação de cordialidade profissional. Tanto a coordenadora quanto a professora dizem que, apesar de algumas discordâncias, todos se dão bem. Porém, é possível perceber que nem todas as professoras se dão bem. Críticas veladas e mágoas não reveladas apareciam em comentários, tais como: “a professora do maternal é ótima, mas é muito difícil de lidar” ou “não adianta querer fazer cota aqui (para comprar água, café ou biscoitos) porque ninguém coopera”. As professoras manifestaram a necessidade de um apoio profissional tanto de suporte pedagógico, como de suporte emocional.

B. As relações e as interações no C.E.I.

Ao observarmos as relações e interações dentro do Centro de Educação Infantil o primeiro fato que se apresenta é: a pessoa responsável pela educação das crianças naquele espaço é a professora. Logo, dos outros adultos que ali estão, alguns têm função burocrática e não se envolvem com as crianças; os outros ajudam as professoras, mas, não se sentem responsáveis por educar as crianças.

Essa percepção restrita das funções dos que trabalham na escola pode ser percebida não só nas atitudes dos funcionários, mas também em vários momentos de conversa conosco diretamente ou entre eles, quando eu estava presente. Em um desses momentos perguntei a merendeira, em outras palavras, qual era o papel dela na educação daquelas crianças e ela respondeu,

Olha, minha filha, eu aqui faço a merenda delas. Faço de tudo pra que elas comam direitinho, pois às vezes, o que vem mal dá pro gasto. Me viro com o que tem pros bichinhos terem alguma coisinha que preste pra comer. Faço a minha parte. Essa parte aí de educar acho que é com a professora e a mãe né?

Para ela, assim como para outros funcionários e professores, fazer sua parte é exercer de forma restrita a sua função. No caso das professoras, isso é ainda mais grave, uma vez que

o ato de educar é próprio da sua função, e o que se percebe é que só se sentem responsáveis por seus alunos, as outras crianças são de responsabilidades das suas respectivas professoras. Essa falta de percepção de que, embora não saibam, estão também educando as crianças, vem de um contexto onde não existe a preocupação com uma orientação para todos que atuam nesse ambiente. A falta de um espaço para avaliação, reflexão e transformação permite uma alienação das pessoas acerca das funções e dos papéis que desempenham ou devem desempenhar dentro do contexto onde atuam.

A professora do Jardim II se mostra bastante envolvida com as crianças. Sempre que solicitada, busca atender com presteza cada uma, tratando as crianças sempre de forma carinhosa. Sua maneira de contar histórias, fazendo gestos e vozes diferenciadas encantam as crianças que não conseguem tirar os olhos da professora. Procura sempre dar um caráter lúdico às atividades, embora sua falta de preparo faça com que nem sempre tenha êxito. A análise da escala de empenhamento do adulto mostra que a professora apresentou sensibilidade em 65% das situações observadas, apresentou também bons resultados quanto à estimulação – na maioria das vezes procurava incentivar as crianças com palavras de estímulo, demonstrava uma boa energia na relação com as crianças, precisando investir mais nos aspectos que dizem respeito a proporcionar a autonomia das crianças, pois as oportunidades de tomada de decisão por parte dos alunos eram bastante raras.

Percebe-se que a professora gosta das crianças e do que faz, porém ignora questões fundamentais como, por exemplo, o planejamento, avaliação e questões fundamentais sobre o desenvolvimento infantil. É lamentável constatar que uma professora que poderia exercer seu papel com excelência não o faz porque não tem orientação nem informação suficientes para isso.

As crianças têm uma boa interação dentro da sala de aula. Há momentos, tais como a roda de conversa ou como quando estão desenhando em que a fala das crianças flui com mais facilidade. Segundo a professora,

Sempre deixo elas (as crianças) conversarem. Não me incomoda não. Se ficarem conversando, mas fazendo a tarefinha, não me importo, não.

Apesar desse comportamento mais aberto da professora, o espaço primaz de interação entre as crianças é o parquinho. É lá o lugar onde as crianças se sentem livres. Nesse espaço, conversam à vontade, criam situações imaginárias, trocam experiências, aprendem umas com as outras e especialmente brincam e se divertem. É o lugar propício para se observar o

desenvolvimento motor e espacial das crianças, assim como as crianças que exercem liderança, aquelas mais isoladas e uma infinidade de situações de aprendizagem. Mas, infelizmente, não há ninguém para observar isso, pois como já havia citado, as professoras nunca ficam junto às crianças no momento do recreio.

Podemos constatar que a qualidade dessa dimensão, como a que trata do planejamento, avaliação e manutenção de registros; do currículo; da gestão, avaliação e monitorização e das metas e objetivos, fica comprometida pela falta de uma equipe pedagógica capaz de conduzir uma prática eficiente e garantir um acompanhamento pedagógico que envolva todos aqueles que atuam no Centro de Educação Infantil.

4.4.8 IGUALDADE DE OPORTUNIDADES



Toda Mafalda

A igualdade de oportunidades é a dimensão que se refere à forma como é trabalhada a diversidade cultural e física dentro da escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

(...) a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais. (Volume 1, p. 97)

Muitas lutas parecem ser eternas e com pouca ou nenhuma glória, entre elas dar aos pobres os mesmos direitos dos ricos, prioritariamente no que diz respeito à saúde e educação e tudo mais o que for necessário para dar dignidade ao ser humano.

Se considerarmos apenas saúde e educação já podemos constatar o quanto à realidade está longe do ideal. Para isso basta olhar nos hospitais públicos, isto é, destinados a atender a população de baixa renda, as intermináveis filas, para constatar o número de pessoas que morrem esperando sem ser atendidas. Na educação pública também podemos ver o quão distante estamos do ideal, ao ouvirmos com certa frequência notícias, veiculadas através dos meios de comunicação, sobre desvio da verba destinada à merenda escolar, desvio da verba do FUNDEF, e verificarmos, dentro das escolas, a falta de material e de formação dos professores, entre outras falhas.

Agregada a essa luta temos, dentro do âmbito escolar, uma luta mais específica pela igualdade de direitos entre meninos e meninas, respeito à diversidade cultural (religiosa, étnica...) das crianças e respeito às crianças portadoras de necessidades especiais.

O caso das crianças portadoras de necessidades educativas especiais é talvez o mais grave. Legalmente, sabemos que as escolas têm a obrigação de atender (receber e promover o desenvolvimento) dessas crianças, mas podemos observar que os educadores ainda têm muita dificuldade em lidar com as diferenças de sexo, as de necessidades educacionais e culturais.

Ao se pensar em uma educação multicultural²⁵ deve-se levar em conta que seu principal objetivo é propiciar a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem de gênero, étnica, social, ou outra. Ao se garantir a igualdade de oportunidades pretende-se eliminar as desigualdades expressas nos resultados escolares – crianças das classes de menor poder aquisitivo, em geral apresentam resultados inferiores daquelas de maior poder aquisitivo; é comum na fala de alguns professores que as crianças das escolas públicas têm maior dificuldade em aprender a ler do que aquelas das escolas particulares, mas para isso é essencial considerar os fatores internos e externos e os mecanismos sociais que favorecem as desigualdades. É ilusório afirmar que todos têm igualdade de oportunidades educativas sem, simultaneamente, ter em conta fatores que, dentro e fora do sistema educativo, podem ser impeditivos da realização dessa igualdade, ou seja, as desigualdades sociais, os preconceitos estão presentes na nossa sociedade. Cabe, portanto, à escola, trazer esse debate para dentro das suas salas de aula, fazendo com que as crianças discutam e reflitam sobre essa problemática. Não só os fenômenos que ocorrem fora dos

²⁵ Segundo Formosinho (s/d), o conceito de educação multicultural surgiu nas últimas décadas do século XX a partir da necessidade de uma educação para todos que respeitasse as diferenças sociais, étnicas e culturais.

muros da escola devem ser debatidos, mas, especialmente, os preconceitos e as intolerâncias que ocorrem dentro do próprio ambiente escolar.

É comum vermos dentro das escolas, sejam elas públicas ou particulares, crianças que são perseguidas e excluídas por estarem fora de certos padrões ditados pela sociedade. Essas crianças que são apelidadas de “nanica”, “quatro olhos”, “baleia” ou “cabelo de bombril”, apenas para citar alguns exemplos, sofrem humilhações durante todo o período que estão na escola e pouco é feito para acabar com essa perseguição. É papel dos educadores intervir para ajudar as crianças que estão sendo excluídas e para conscientizar as demais da importância de respeitar uns aos outros e de aprender a conviver com as diferenças.

Mesmo levando em consideração os mecanismos sociais que acabam por limitar a ação educativa em favor da igualdade de oportunidades, é importante que os professores e a escola como um todo tenham plena consciência de que têm um papel crucial na promoção dessa igualdade. É de suma importância que os professores estejam plenamente convictos do quanto é essencial o seu papel nessa tarefa e que façam uso de todas as estratégias disponíveis para criar condições que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças.

A. A igualdade de oportunidades na U.A.C.

Através das entrevistas, podemos perceber que tanto a professora, quanto à coordenadora, parece que não se deram conta do que seja trabalhar com a diversidade física e cultural. Segundo a professora,

Eu não me preocupo com isso não. Eu mesma faço questão de ler sobre essas coisas (...). Pra mim eles são tudo igual. Só num ponto eu oriento as meninas, porque eu sei que são umas meninas muito bonitinhas e eu me preocupo com a postura física delas – sempre mando as meninas fecharem as pernas ao sentarem – a maneira de se portar fisicamente. E eu ensino elas a se defenderem porque o pessoal não respeita.

Embora a professora afirme que para ela as crianças são tratadas todas da mesma forma, considera que somente as meninas precisam ser ensinadas sobre como se portar fisicamente. O uso do termo “bonitinhas” e a preocupação com a maneira das meninas se sentarem deixam transparecer tanto um certo machismo, quanto um aparente sexismo, ou seja, meninas devem ser educadas, devem saber se sentar, enquanto que os meninos não precisam se preocupar com esses detalhes.

Ao ser perguntada sobre se há orientação para a diversidade, à coordenadora afirma,

Não há nenhuma orientação. A única preocupação é o banheiro porque tem uns já grandes que estão despertando para a sexualidade. Aí os meninos vão primeiro (ao banheiro). A gente fica preocupada só em termos de banheiro. Nunca vi as professoras comentando isso de diferenças. Elas tratam tudo igual, evangélica, espírita. Trabalham todos como se fosse normal (...).

Essa observação, “como se fosse normal”, nos diz muito da forma como são percebidas as diferenças dentro da instituição, uma vez que a própria expressão indica a existência do que seja ou não normal – evangélicos e espíritas são tratados como se fossem normais? Não são? Será que essa ótica também é aplicada às crianças com necessidades educativas especiais? Pode-se notar que ainda há um longo caminho para quebrar a barreira dos preconceitos, romper os estigmas e enaltecer as diferenças. Um longo caminho também na luta pela inclusão, das crianças com necessidades educativas especiais dentro das nossas escolas. Sobre a inclusão nos diz a professora,

Isso é uma grande preocupação nossa porque a gente tá vendo aí o noticiário né? A pressão em cima para que as crianças freqüentem a escola e nós não temos nem estrutura para receber essas crianças e nem tem nenhuma professora aqui com curso específico e preparada. A gente tem às vezes dificuldades com essas daí.

Pode-se perceber que a preocupação da professora não é com as crianças que estão excluídas, mas sim com a pressão externa. Parece não haver nenhuma motivação para receber uma criança portadora de necessidades educativas especiais, aparentemente, essa possibilidade é vista como um fardo a mais que elas têm que carregar. Isso fica nítido quando ela diz que “já tem dificuldade com essas daí”. Não se percebe na fala dessa professora um compromisso pedagógico com as crianças, com as quais trabalha, muito menos por aquelas que não têm acesso à escola.

A instituição também não parece está fisicamente preparada para receber as crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que não encontramos rampas, ou qualquer adaptação nos banheiros e/ou nas salas de aula para essas crianças. Nem a escola, nem a equipe pedagógica sentem-se competentes para receber crianças, que não se enquadram nos padrões idealizados pela sociedade ou pela própria professora. Infelizmente a visão dos educadores das instituições que visitei é de que as crianças portadoras de necessidades especiais são um problema a mais para a professora. Uma das professoras da U.A.C. me disse

que “receber, recebe porque é obrigado, mas sabe que não pode fazer nada”. Essa não é uma fala isolada, mas sim algo que está presente “na boca” da maioria dos educadores.

B. A igualdade de oportunidades na C.E.I.

Apesar do discurso “trato todos os alunos da mesma forma”, discurso esse fácil e que não leva em conta as necessidades individuais, o que se vê é um grande desconhecimento sobre uma educação multicultural. É surpreendente que as perguntas sobre como são tratados meninos e meninas ou como são vistas as diferenças culturais causem espanto. Parece mesmo, que as professoras do C.E.I., assim como da outra instituição pesquisada, nunca pararam para pensar sobre isso. Perguntei a professora do Jardim II como eram tratadas as diferenças de gênero, étnicas e culturais dentro da escola, segundo ela,

Tratamos tudo igual, não tem diferença não. Menino e menina é tudo igual. Na creche os meninos e as meninas tomam banho tudo junto. Não tem diferença não.

Essa afirmação “tudo igual” pode nos levar, em princípio, a crer numa certa igualdade de oportunidades, que só pudemos notar no recreio quando às crianças ficam somente entre elas, sem o acompanhamento da professora. Na sala de aula, observamos que quando um menino diz um palavrão a professora briga com ele dizendo que isso não é educado, mas quando uma menina diz a mesma coisa, a professora a repreende dizendo que é muito feio uma menina dizer palavrão, ou seja, para uma menina isso é mais grave. Em casos de briga, gritos, etc., além da repreensão que os meninos recebem, as meninas sempre ouvem, “uma menina não deve agir dessa forma”, “você deve se comportar como uma mocinha”. Esse tipo de ocorrência foi comum durante as observações.

Quanto à orientação religiosa a professora do Jardim II afirma,

Não há diferença, qualquer religião, é tratado tudo igual.

Afirmei, então, ter visto por diversas vezes momentos de oração que enfatizavam uma orientação católica. A professora parou, pensou e disse,

É, mas aí a gente (pausa). É... É... tem mesmo. É difícil. Um dia a gente levou as crianças na capela (que fica atrás da escola) e teve uns pais que reclamaram. Mas foi só isso. É... É difícil.

Observa-se que as respostas aparentam uma falta de reflexão sobre os temas tratados. A diferença de gênero ficou reduzida ao banho de meninos e meninas juntos e a diferença religiosa tomou-a de espanto. Num primeiro momento, ela acreditava que não havia tratamento diferenciado para crianças com diferentes religiões, pois todos eram tratados da mesma forma. Quando questionei como deveriam se sentir as crianças de outras religiões, uma vez que a orientação da escola era a católica, ficou um tanto confusa. É provável que ela nunca tenha se questionado sobre isso.

Da mesma forma que na U.A.C., o C.E.I. também não está fisicamente preparado para receber as crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que também não encontramos nessa instituição rampas, ou qualquer adaptação nos banheiros e/ou nas salas de aula para essas crianças. Na sala do Jardim II, havia uma criança, que segundo a professora, tinha sérias dificuldades de aprendizagem e que tinha uma idade mental inferior à das crianças do grupo. Perguntei se havia algum laudo médico e ela disse que não, mas que isso podia ser percebido só em olhar para criança. Essa criança, que obviamente não tenho como dizer se era ou não portadora de necessidades educativas especiais, passava todo o período de aula, vagando pela escola. De vez em quando vinha alguém e a trazia de volta, logo depois ela escapava. A professora dizia que não podia fazer nada, que não podia deixar os outros, que não tinha como fazer uma atividade só para ela.

Pudemos constatar que nem a escola, nem a equipe pedagógica sentem-se preparadas para receber as crianças portadoras de necessidades educativas especiais. Percebemos no C.E.I., a mesma resistência que encontramos na U.A.C., de receber essas crianças. A inclusão parece ser vista como uma cobrança a mais para os professores. A idéia comum é de que os professores já têm problemas demais e que a inclusão seria mais um, e de difícil resolução. Sabemos que aceitar e conviver com as diferenças não é algo muito praticado na nossa sociedade, mas é função vital da escola, formar cidadão, e não se pode pensar em cidadania, sem pensar em igualdade de oportunidades.

Diante disso a sensação é que essa discussão sobre diferenças ainda não chegou à escola. Não presenciamos nenhum debate ou reflexão sobre o tema, ou qualquer ação concreta no sentido de criar oportunidades educativas iguais e reais para todas as crianças. As escolas estão impregnadas do discurso do senso comum “todos são tratados da mesma forma” e não criam espaços de reflexão e ação para garantir a igualdade de oportunidades. Essa é uma dimensão que parece não ser ainda motivo de preocupação, o que torna mais distante a sua efetivação.

4.4.9. PARCERIA PARENTAL E LIGAÇÃO COM O LAR E A COMUNIDADE



Toda Mafalda

Há alguns anos atrás tanto a família quanto à escola eram bastante autoritárias. As decisões da escola eram inquestionáveis, não havendo praticamente espaço para que a família opinasse ou interferisse no processo de aprendizagem de seus filhos. Atualmente as escolas buscam cada vez mais estabelecer relações democráticas dentro de seu ambiente e conseqüentemente com a comunidade. Assim, família e escola fazem solicitações e interferências mútuas, ficando, às vezes, difícil estabelecer limites e determinar os papéis de cada uma.

Sabemos que a participação dos pais na vida escolar do filho é importante, porque a criança se sente segura e valorizada sabendo que sua família acompanha seu desenvolvimento, os pais se sentem apoiados em saber que contam com a escola para ajudá-los na educação de seus filhos e a escola fica mais fortalecida quando sabe que pode contar com o apoio da família. Desta forma, acreditamos que os pais devam participar dos eventos promovidos pela escola e que também seja de sua responsabilidade estabelecer um horário e um espaço, em casa, para que as crianças realizem suas atividades. Contudo, o que se vê, hoje em dia, é uma exigência para que os pais ensinem as tarefas dos filhos. Ora, sabe-se que para a tarefa de casa ter sentido é necessário que a criança possa fazê-la sozinha. Ao exigir que os pais ensinem as crianças como fazê-la, não só elimina o objetivo da tarefa, mas especialmente, alimenta a dependência, ao invés de estimular a autonomia.

Segundo a psicóloga e professora Rosely Sayão em entrevista colhida na Internet,

A parceria importante da família com a escola é no sentido de estimular a criança a se envolver ativamente na vida escolar, a ter curiosidade por aprender e interpretar o mundo. Ao achar que os pais precisam ajudá-lo no seu trabalho, o professor diminui sua própria

responsabilidade. Quando um professor encontra uma dificuldade, ele logo pensa “por mais que eu ensine, esse aluno não aprende”, em vez de imaginar que talvez seu método, ou seu plano, esteja equivocado. Ele responsabiliza o aluno ou a família, não se interroga. O mau desempenho dos alunos é responsabilidade do professor, muito mais do que ele imagina. Isso pressupõe que ele mude sua postura diante do conhecimento, admitindo que sua responsabilidade social é imensa.

Compreendendo isso, o professor irá parar também de atribuir aos pais analfabetos o fracasso da criança na escola, pois para muitos professores a criança não aprende porque os pais não foram alfabetizados.

Atualmente, discute-se bastante a importância dessa parceria e o que as instituições de ensino podem fazer para tornar os pais mais próximos da escola e como incrementar a relação com a comunidade. Já se sabe que a escola deve desenvolver projetos que visem não só informar a família sobre a proposta pedagógica da instituição, mas fazer com que os pais sintam-se parceiros da escola, que se envolvam não apenas com a orientação que deve ser dada aos filhos e filhas, mas com a escola como um todo.

Família e escola têm objetivos comuns, principalmente com o pleno desenvolvimento da criança, mas campos de atuação diferentes. Quanto melhor for a parceria entre ambas melhores serão os resultados alcançados. Atitudes de acusação mútua de forma nenhuma contribuem para o desenvolvimento da criança. Escola e família são complementares na educação das crianças e devem ter claras as funções e limitações de cada uma, mas também as possibilidades de educarem de forma articulada, o que contribui para o aprimoramento da qualidade da educação dirigida às crianças.

A. A parceria parental e a ligação com o lar e a comunidade na U.A.C.

A instituição é muito visitada pelos pais em virtude dos projetos sociais²⁶ que oferece à comunidade. Há sempre pais na porta da escola e na recepção. Segundo a coordenadora,

*Tem muito contato com os pais. Por ser uma unidade social a gente trabalha muito com isso. Na educação têm reuniões (sem calendário fixo), palestras nas áreas de educação e saúde. Aqui tem muito acompanhamento. Quando as professoras querem falar com os pais, a gente marca. Quando vê que tem muita coisa acumulada pra passar pra eles, a gente marca uma reunião (...).
Aqui é uma escola pequena, tem aquele calor humano. A gente sabe quem é (cada criança).*

²⁶ Mulher chefe de família”, programa de distribuição de leite, cartão único, Naranon e Alanon.

Pode-se mesmo sentir que há uma relação mais próxima com os pais. As professoras costumam conhecer aqueles pais que vão buscar e deixar as crianças. Embora se possa perceber que não há uma parceria entre família e escola, pois, na maioria das vezes, os pais são considerados incompetentes para ajudar a escola. E muito comum se ouvir na escola sobre o analfabetismo dos pais ou do seu baixo grau de instrução, assim como sobre a falta de acompanhamento dos pais.

B. A parceria parental e a ligação com o lar e a comunidade na C.E.I.

Há presença dos pais, no Centro de Educação Infantil, nos momentos de deixar e buscar as crianças na escola e nas campanhas dos governos federal, estadual e municipal (dengue, aleitamento materno etc.) ou quando são chamados para resolver algum problema específico do seu filho. Não há reuniões sistemáticas de pais e quando eles querem saber algo, perguntam informalmente à professora ou a algum funcionário.

As professoras acham que as reuniões de pais são importantes, mas como a assiduidade é baixíssima preferem não fazer essas reuniões. Afirmam que os pais pouco participam da vida escolar dos filhos e que, por causa disso, muitas crianças “não vão bem nos estudos”. Contudo nada é feito para atrair os pais para esses momentos na escola.

Nas entrevistas com alguns pais, percebemos que poucos se sentem à vontade em fazer intervenções. Segundo a mãe de uma criança do Jardim II,

A gente traz os filho pra escola porque a gente quer uma vida melhor pra eles. Porque a gente não sabe ensinar em casa. A professora pede pra gente ajudar, mas a gente faz o que pode. Tem coisa que eu não sei daí não ensino. Também não me meto no que ela faz porque num sei o saber dela.

Ouvi também de alguns pais que dizem não gostar de reclamar, pois as professoras “podem achar ruim e implicar com as crianças”.

A escola que tanto reclama da ausência dos pais pouco tem feito para atraí-los. Essa parceria entre família, escola e comunidade tão importante para a qualidade da educação das crianças ainda não está sendo contemplada pelo C.E.I.

4.4.10. GESTÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Essa dimensão trata do funcionamento e da formação do núcleo gestor, bem como dos processos gerais da gestão. Refere-se também ao acompanhamento e ao controle dos processos e procedimentos ocorridos no interior da instituição, bem como a avaliação desses. Como vimos anteriormente, a avaliação indica ao professor, através do aluno, como estão indo suas aulas, de que forma está ocorrendo a aprendizagem e o que ele deve fazer para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem. Do mesmo modo essa dimensão, no que se refere à avaliação, propõem que a instituição, através de sua equipe, avalie a qualidade dos serviços que vem prestando e dessa forma possa reestruturar suas metas e objetivos.

Sabemos da importância do núcleo gestor, uma vez que ele é o responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico. É no projeto político pedagógico que serão definidos os princípios, as diretrizes e prioridades estabelecidas pela equipe escolar a partir dos objetivos educacionais e da definição dos resultados a serem atingidos, sempre voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho da escola. Cabe ao núcleo gestor: articular a equipe de profissionais para estabelecer objetivos gerais e específicos para o ensino; definir as linhas de atuação, em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos; propor metas a serem atingidas; elaborar os conteúdos curriculares; acompanhar e avaliar o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento de metas; avaliar o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. O diretor é o principal mediador desse processo, que é fundamental na conquista da qualidade, uma vez que se constitui na própria “alma” da instituição.

Outra importante estratégia para garantir a qualidade do fazer pedagógico é monitorar os processos de ensino-aprendizagem, avaliando sua eficácia, bem como a competência e o compromisso de todos aqueles que fazem parte da instituição. Dessa forma, se faz necessário saber quais os procedimentos utilizados para garantir e manter a qualidade educacional, a segurança e o desenvolvimento das crianças, quem está envolvido na sua implementação e a frequência com que são implementados.

A. A Gestão, Monitorização e Avaliação na U.A.C.

Embora todos na U.A.C. concordem sobre a importância do núcleo gestor e da avaliação do processo pedagógico como um todo, não há nenhum núcleo gestor na instituição.

Também não há diretor e a própria coordenadora diz não ser da sua competência avaliar os professores nem a instituição como um todo.

Como vimos anteriormente, as próprias professoras não parecem dar a devida importância à avaliação do desenvolvimento das crianças. Possivelmente essa atitude seja um reflexo do descaso de toda a equipe com a avaliação. Da mesma forma que não há reuniões para planejamento, não há também reuniões para avaliar a qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem e seus resultados. Há apenas um fazer pedagógico cotidiano, pobre em reflexões críticas, sem motivação para professoras e crianças.

B. A gestão, a monitorização e a avaliação na C.E.I.

Quando perguntei sobre se havia um núcleo gestor na escola, a diretora disse que sim. Ao entrevistar a professora ela também disse que havia um núcleo gestor, mas não sabia dizer ao certo quem compunha esse núcleo. Não consegui colher informações seguras sobre a existência e o funcionamento do núcleo, mas pude perceber que se ele existe, não atua na escola, pois ninguém sabe quais as metas e os objetivos da instituição, o P.P.P. que está, segundo informações da professora do Jardim II, há três anos em andamento, não se concretiza, ou seja, não há indícios que demonstrem a existência desse núcleo gestor do C.E.I.

Da mesma forma, não há nenhum acompanhamento do trabalho do professor. Elas reúnem-se sozinhas e decidem o que vão fazer. A maior queixa das professoras é essa falta de acompanhamento e *feedback* do seu trabalho. Não há grupos de estudo ou reuniões onde se possa partilhar experiências. Quando perguntei a professora do Jardim II sobre como eram os encontros para planejamento, ela respondeu:

A gente vem sozinha. A gente ajuda umas as outras. Traz sugestões de atividades, troca idéias, mas somos só nós, não tem coordenador nem ninguém para orientar nosso trabalho.

Vê-se que a professora sente-se desamparada. Para ela essa situação só vai melhorar quando tiver uma coordenação pedagógica nas escolas que as oriente, que as ajude com o planejamento e com as dificuldades do cotidiano. Tarefa essa que nenhuma das diretoras do C.E.I. se propõe a fazer, por talvez não saber como fazê-lo.

Se as professoras não recebem orientação, menos ainda os funcionários. Muitas vezes usam com as crianças expressões vulgares, tais como: “tá doida menina” ou “Ô menino

nojento”, entre outras. Não que esses funcionários não tenham carinho pelas crianças, mas não sabem respeitá-las como indivíduos, nem qual a melhor forma de tratá-las. Assim como os professores, esses funcionários carecem de uma orientação sobre sua função na instituição e, especialmente, sobre seu papel junto às crianças. E esse entendimento não pode ser dado em um dia, essas pessoas também precisam de uma formação continuada e de espaço para refletir sobre o seu fazer dentro da escola.

Não há momentos para orientação e verificação do trabalho que está sendo executado, assim como não há meios de se monitorar a qualidade do serviço que está sendo prestado as crianças e aos pais.

Do mesmo modo não se avalia o trabalho que vem sendo desenvolvido. É um efeito cascata; não se avalia às crianças, não se avalia os professores e funcionários e não se avalia a instituição como um todo. Não se pensa sobre o que está sendo feito, os ajustes e reparos são feitos no desenrolar das ações, sem maiores reflexões, abrindo a possibilidade para que os erros venham a se repetir. Parece haver apenas um ativismo pedagógico, sem reflexão, sem discussão, sem o diálogo entre os atores e por isso mesmo distante da transformação que leve a uma qualidade educacional.

Procuramos, nos capítulos anteriores, situar nossa pesquisa dentro de um referencial ecológico e sócio-construtivista, que desse suporte para entendermos de que maneira cada uma das dimensões da qualidade atua no desenvolvimento infantil e o porquê de sua importância.

Nos propomos, então, ao longo desse trabalho, identificar quais eram as dimensões estruturais da qualidade que compunham as duas instituições pesquisadas, que servirão de referência para uma análise mais global, e com que nível de excelência elas estavam sendo contempladas. Esse diagnóstico e posterior análise são importantes, uma vez que poderão servir de orientação para implementação de políticas públicas que visem melhorar a qualidade dos serviços prestados em instituições de Educação Infantil públicas de Fortaleza.

5. DIMENSIONANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE FORTALEZA

Como já abordamos nos capítulos anteriores, para que se possa falar em uma educação infantil de qualidade é necessário estabelecer parâmetros, tal como fez Miguel Zabalza (os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade), Maria Malta Campos (critérios para uma creche que respeite os direitos das crianças) e, especialmente, Júlia Formosinho (dez dimensões estruturais da qualidade).

O que pudemos notar, durante o período das observações, é que os próprios educadores desconhecem indicativos de qualidade, ou, os consideram como um sonho inatingível. Mesmo quando reclamam da falta de material ou da falta de uma orientação pedagógica parecem fazer o quase por fazer, sem alcançar a dimensão dos prejuízos causados por essas ausências e sem, aparentemente, acreditar numa mudança.

Quando saímos a campo, para a realização da pesquisa, já conhecíamos uma parte da realidade da educação infantil, dizemos parte, pois a nossa vivência tinha sido em alguns municípios do interior do Estado do Ceará. Mesmo sabendo que o quadro de carência das escolas, que havíamos presenciado no interior do Estado, não poderia ser muito diferente do que o que se apresentava na capital, alimentávamos a esperança de que alguns aspectos da qualidade já tivessem sido conquistados.

Das dez dimensões estruturais da qualidade, pudemos considerar que, de maneira consistente e satisfatória, nenhuma foi contemplada nas duas instituições investigadas. Embora as duas escolas não sejam iguais e apresentem algumas diferenças, para melhor ou para pior, no que se refere às dimensões analisadas, essas diferenças não foram, suficientemente relevantes, para constar em nossa análise.

Como já vimos, mesmo sendo espaço físico do Centro de Educação Infantil, superior ao da U.A.C., pois, era mais amplo, mais arejado, com um espaço de lazer maior e com mais brinquedos, ainda estava longe de ser um ambiente planejado para estimular o desenvolvimento da criança e garantir sua segurança. Em ambas as instituições havia móveis quebrados com pontas e pregos aparentes, banheiros com torneiras pingando, ou, sem funcionar, chuveiros e descargas quebrados, lixo exposto. Também não havia bibliotecas, brinquedotecas, sala multimídia, nem espaços nos quais pudessem ser desenvolvidas atividades artísticas. As salas de aula têm um espaço único, sem divisão em ambientes, onde possam ser vivenciadas experiências diferenciadas.

Bronfenbrenner (2002), nos traz, através de sua concepção ecológica do desenvolvimento, a importância dos contextos para a educação das crianças pequenas. Segundo o autor, se o meio ambiente não possibilita uma interação entre educador e criança, assim como entre crianças, dentro de uma diversidade de atividades, e se esse contexto restringe os movimentos físicos dessa criança e é pobre em objetos os quais ela possa manipular e fazer experiências espontâneas, esse ambiente tende a ser prejudicial para o desenvolvimento infantil. Essa reflexão é importante porque não trata apenas de dizer se o espaço físico é ou não adequado, mas, de expressar os prejuízos ao desenvolvimento infantil que podem ser gerados por um espaço deficiente e inadequado.

Em nenhuma das duas escolas foram estabelecidas às metas e os objetivos que deveriam nortear o trabalho das instituições. Do mesmo modo, não havia núcleo gestor e a equipe técnica das duas instituições não utilizavam qualquer instrumento para monitorar e avaliar a qualidade do atendimento que estava sendo prestado por elas.

Depois da implementação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que traz em seu Art. 62 que "a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (...)", observou-se uma grande corrida dos professores às universidades. Assim, pudemos constatar que nas duas instituições, as poucas professoras que ainda não tinham nível superior, estavam cursando a faculdade. No entanto, esse é o único aspecto da dimensão sobre a organização da equipe técnica, que foi contemplado. E mesmo assim, o nível de formação não parece ter garantido um conhecimento aprofundado sobre as etapas do desenvolvimento da criança, nem um compromisso profissional. Os demais aspectos, tais como, formação em serviço, orientação pedagógica, reuniões para trocas de experiência, entre outros, não parecem estar sendo contemplados nas instituições pesquisadas.

As professoras, das duas escolas, não faziam planejamento, conseqüentemente as estratégias e experiências de aprendizagem ficavam fortemente comprometidas. As atividades eram propostas sem um planejamento antecipado, às vezes, pensadas ali na hora, ou, como presenciamos, aproveitando alguma atividade de outra professora. Eram também, como já vimos, atividades com pouquíssima diversidade. Vygotsky (2000), nos revela que as experiências de aprendizagem devem incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, para tanto, é necessário que se proponha situações novas e desafiadoras para a criança para que ela possa colocar em ação os seus esquemas mentais. Pudemos perceber que, pelo nível das atividades propostas, as experiências parecem se situar apenas no que Vygotsky determinou de zona de desenvolvimento real, fato que não favorece uma aprendizagem satisfatória.

Também não constatamos nenhuma avaliação sistematizada. As professoras dizem saber o que as crianças não sabem, e que dessa forma, vão ajudando-as a superar as dificuldades. Voltamos aqui as idéias de Vygotsky (2000), quando afirma ser condição fundamental, para identificar o nível mental de uma criança, conhecer o seu nível de desenvolvimento real e o seu nível de desenvolvimento potencial. Sabemos que, estabelecer esses níveis, exige uma estreita relação entre as atividades planejada, e o processo de avaliação, situações que parecem não estar presentes em nenhuma das duas instituições. Não há nenhum registro dos procedimentos usados na escola, nem de planejamento, nem de avaliação e muito menos das experiências da professora e do desempenho das crianças.

A igualdade de oportunidades parece ser um tema desconhecido pelas professoras e tratado, por elas, ao nível do senso comum. O chavão é o mesmo: "tratamos todo mundo igual". Elas não parecem perceber preconceitos, nem se dar conta das diferenças e têm dificuldades em entender as especificidades de cada criança. Afirmam que as diferenças são respeitadas, mas nas escolas há uma só orientação religiosa. Da mesma forma, trabalham com um conceito de família estereotipado, demonstrando com essas, e outras atitudes, que a conscientização da diversidade ainda está bem distante de ser efetivada.

As duas instituições carecem de um espaço de diálogo entre os profissionais, o que acaba por prejudicar as relações e interações. As professoras sempre têm muitas queixas, não apenas de questões gerais como, por exemplo, melhoria salarial e carga horária, mas, também, de questões do cotidiano, tais como, a falta de materiais, falta de acompanhamento etc. Como não há momentos de discussão e reflexão, essas reivindicações se restringem às conversas de corredor e à hora do lanche, o que vai tornando as relações amargas e as pessoas insatisfeitas. Não só esse aspecto está comprometido como, pelos motivos já arrolados, a própria interação do professor com a criança, que conforme analisamos, através da escala de empenhamento do adulto, mantém-se num nível insatisfatório. Já vimos em Piaget (1994), que o adulto é parte importante do universo infantil e, suas condutas constituem-se num elemento fundamental na construção da moral na criança. Grande parte dos adultos, por manter com as crianças uma relação coercitiva e de respeito unilateral, acaba por dificultar a conquista de uma autonomia infantil. Essas relações que não propiciam o diálogo, nem a tomada de decisões por parte das crianças, prejudicam seu desenvolvimento moral e cognitivo. Vimos também em Vygotsky (2000), a importância do papel do professor, como mediador da aprendizagem, uma vez que, cabe a ele promover experiências que propiciem o desenvolvimento da criança, aspecto comprometido pela falta de planejamento, avaliação, entre outros.

As interações entre as crianças fluem melhor no horário do recreio. Mesmo no Centro de Educação Infantil, onde havia mais possibilidade de diálogo, entre as crianças, sempre havia um pedido de silêncio, quase que automático, por parte da professora, fazendo com que as crianças se sentissem mais livres na hora do intervalo. Piaget (1994), afirma que as interações entre crianças são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afirma, também, que a noção de justiça se desenvolve em consonância com os progressos da cooperação e do respeito mútuo, primeiro entre crianças, depois entre crianças e adultos. Essas idéias são aceitas e complementadas por Vygotsky (2000), quando revela que o indivíduo se constitui como sujeito a partir da relação com o outro, e por Bronfenbrenner (2002) quando ressalta a importância das interações entre os sujeitos e destes com os contextos que vivencia.

A relação com a família, nas duas instituições, ficava restrita aos momentos de deixar e buscar as crianças na escola. O Centro de Educação Infantil e a Unidade de Atendimento à Criança, não faziam reuniões sistemáticas com os pais para discutir o desenvolvimento das crianças. Outros momentos de encontro só ocorriam em datas comemorativas, como, por exemplo, Natal ou Dia das Mães.

Diante desse quadro, constatamos que a carência é enorme, que nenhuma das dimensões da qualidade foram contempladas adequadamente e que algumas não foram sequer consideradas.

Consideramos que o professor e a criança se constituem nos atores principais do processo de ensino e aprendizagem, portanto, todos os investimentos devem orbitar em torno de garantir a competência do professor e o desenvolvimento da criança.

Hoje sabemos o quanto à boa relação entre professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1999), traz em sua obra o quanto é significativo o papel de mediador daquele que educa. Da mesma forma, Bronfenbrenner (2002), afirma que as interações, em um determinado ambiente, têm reflexo não só no desenvolvimento do sujeito, mas em outros espaços onde esses sujeitos atuam. Assim, constatamos que, investir no professor, é investir de forma indireta na criança, uma vez que um professor bem capacitado, competente, ciente do seu papel na vida das crianças com as quais trabalha, teria mais condições de proporcionar um ambiente intelectualmente estimulante e afetivamente seguro.

Valorizar o professor é dar melhores salários e promover bons cursos de formação, pois sabemos o quanto isso é importante para garantir profissionais competentes e comprometidos, mas, também, é lhe dar condições de desenvolver um trabalho digno e eficiente, disponibilizando materiais essenciais para o desenvolvimento infantil. Da mesma

forma, é importante que haja uma equipe pedagógica capaz de fomentar os debates educacionais e que esteja sempre à disposição do professor para orientá-lo em sua caminhada. Garantir a competência do professor é garantir profissionais mais conscientes, capazes de lutar por uma educação de qualidade para TODAS às crianças.

Vemos que há uma estreita ligação de inter-dependência entre as dez dimensões. Portanto, para garantir uma educação infantil de qualidade é preciso contempla-las – todas elas, de forma articulada, a fim de que, possam contribuir para a efetivação de uma prática adequada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Além de se fazer necessário, um investimento coordenado em todas as dez dimensões estruturais da qualidade, é fundamental garantir, como atesta Bronfenbrenner (2002), uma articulação entre os microsistemas (salas de aula), os mesossistemas (casas, escolas) e os exossistemas (secretarias de educação) em vista à superação dos problemas que acometem a educação infantil da nossa cidade.

Em síntese, um investimento coordenado nas dez dimensões estruturais da qualidade e uma articulação entre os sistemas são condições indispensáveis para a efetivação de uma política concreta para a efetivação da qualidade em nossas instituições de Educação Infantil.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

ANDRADE, Cyrce. M. R. J. *Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche*. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2002.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998.

BRONFENBRNNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAMPOS, Malta Maria, ROSEMBERG Fúlvia, FERREIRA M. Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **L.D.B. fácil – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.

COSTA, Maria Celina Furtado B. e. **Educação e cuidado numa instituição pública municipal de Educação Infantil de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2002.

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio 1996.

_____ et al. **O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual**. Fortaleza: FACED/ UFC, 1998.

DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas, S.P.: Papirus Editora, 1999.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990 (1992).

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira, FORMOSINHO, João (org.). **Associação Criança: Um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. (Minho Universitária) s/d.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Porto Editora, 1998. (Coleção Infância)

CARVALHO, Mara I. Campos & RUBIANO Márcia R. Bonagamba. **Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortês, 1996.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____ (org.). **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Editora Atica, 1997.

- KUHLMANN, Moysés Jr.. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, R.S.: Mediação, 1998.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- MOURA, Eliene. **Bases para Comunicação Científica: Normatização de Monografias, Dissertações e Teses**. Fortaleza: INEP, 2003
- NASCIMENTO, Maria Evelyn P. **Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs). *Educação Infantil pós-L.D.B.: rumos e desafios*. São Paulo: Editora da UFSCar, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação professor/criança**. In: *III Congresso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias*. Córdoba (Espanha), 1999.
- _____. **A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João & FORMOSINHO, João (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga (Portugal): Livraria Minho, 2001.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: A prática de fichamento, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Trad. Ana Maria Chaves. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1990.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1996.

_____. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1994.

TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ROMAN, Eurilda Dias & STEYER Vivian Edite (org.). **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um Retrato Multifacetado**. Ed. ULBRA. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação, gênero e raça**. São Paulo. 1997 [mimeo]

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

SAYÃO, Rosely. *Parceiros ou rivais? Família e escola*. Texto: Rita de Biagio.
www.mec.gov.br/seed/tvescola/revistas/Revista28/PDF/entrevista.pdf

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: Uma Parceria entre Professor, Alunos e o Conhecimento**. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Editora Manole LTDA., 1989.

ZABALZA, A. Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

7. ANEXOS

Anexo 1

**FICHA DE OBSERVAÇÃO
ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

PESQUISADOR _____

NOME DA CRIANÇA _____

SEXO _____ IDADE _____ DATA ____/____/____

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES _____ Nº DE ADULTOS PRESENTES _____

| HORA | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE | ÁREA DE CONHECIMENTO |
|------|------------------------|----------------------|
| | | |

NÍVEL DE ENVOLVIMENTO

1 2 3 4 5

OBSERVAÇÕES

Anexo 2

FICHA DE OBSERVAÇÃO
ESCALA DE EMPENHO DO ADULTO

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

PESQUISADOR _____

NOME DO PROFESSOR _____

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES_ Nº DE ADULTOS PRESENTES__ DATA __/__/__

| HORA | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE | ÂMBITOS DE AÇÃO DO EDUCADOR | | | | | |
|------|------------------------|---|--|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | | SENSIBILIDADE (o adulto...) | Adapta o tom de voz | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Faz contato visual | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Faz contato físico | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Demonstra afeto | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Respeita a criança | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Estimula intelectualmente | 1 | 2 | 3 | |
| | | | É atento às necessidades | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Ouve a criança | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Fala com a criança | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Apóia a criança | 1 | 2 | 3 | |
| | | ESTIMULAÇÃO (a intervenção do adulto...) | Tem vitalidade | 1 | 2 | 3 | |
| | | | É motivadora | 1 | 2 | 3 | |
| | | | É interativa | 1 | 2 | 3 | |
| | | | É clara | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Atende aos interesses da criança | 1 | 2 | 3 | |
| | | | É apropriada ao nível da criança | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Estimula o diálogo | 1 | 2 | 3 | |
| | | AUTONOMIA (o adulto...) | É afetiva | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Permite a escolha das crianças | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Possibilita a criança experimentar | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Encoraja a criança a ter idéias próprias | 1 | 2 | 3 | |
| | | | Permite a criança tomar decisões | 1 | 2 | 3 | |
| | | | | Encoraja a criança a resolver conflitos | 1 | 2 | 3 |

Anexo 3

ENTREVISTA AOS PAIS

1. Em que momentos você/Sr./Sra. é chamado a escola/creche?
2. Você/Sr./Sra. Já foi à escola/creche? Por que?
3. Quando o senhor vai lá?
4. Como você/Sr./Sra. Se sente lá?
5. Você/Sr./Sra. visita a escola/creche espontaneamente?
6. Em quais situações você/Sr./Sra. vai a escola/creche?
7. Quem você/Sr./Sra. costuma procurar quando chega a escola/creche?
8. Como você/Sr./Sra. costuma ser recebido?
9. Você/Sr./Sra. procura a escola/creche para tirar dúvidas?
10. Suas dúvidas são esclarecidas?
11. Você/Sr./Sra. se sente apoiado pela escola/creche?
12. O que falta na escola/creche para seu filho ser melhor atendido?
13. O que você/Sr./Sra. mais gosta na escola/creche?
14. O que poderia ser feito para os pais gostarem de ir a creche/escola?

ENTREVISTA AOS PROFESSORES

1. Foram estabelecidas as finalidades e os objetivos dessa instituição? Por quem?
Quando?
2. O que você acha das finalidades e dos objetivos estabelecidos?
3. Que experiências de aprendizagens são propostas às crianças e quando ocorrem?
4. Quais os objetivos das experiências de aprendizagem propostas?
5. Como é elaborado o currículo e por quem?
6. Como é organizada a rotina?
7. Como as crianças estão organizadas?
8. São propostas atividades diferenciadas? Quais?
9. Como, quando e por quem é feito o planejamento?
10. Como, por quem e que tipos de avaliações são feitas?
11. Que tipos de registros são feitos, por quem e como são utilizados?
12. Como se interligam o planejamento e a avaliação?
13. O que você acha das instalações físicas da escola?
14. Os espaços são adequados? De que forma são utilizados?
15. O que você acha dos equipamentos da escola?
16. Os equipamentos e recursos materiais são adequados? Em que estado de conservação se encontram? A quantidade é suficiente?
17. Como é o clima das relações dentro da escola?
18. De que modo as regras e as questões relativas a disciplina são tratadas?
19. Quais as oportunidades de diálogos que são proporcionadas dentro da escola?

ENTREVISTA AOS PROFESSORES (cont.)

20. Quais as orientações com relação às crianças com necessidades educativas especiais?
21. Como são tratadas as questões multiculturais e de gênero?
22. Como os pais participam na vida da escola?
23. Quais as estratégias utilizadas para manter a ligação entre os pais e a escola?
24. A escola está articulada com as questões do bairro/cidade?
25. Quais os procedimentos utilizados para manter e acompanhar a qualidade educacional, a segurança e o desenvolvimento das crianças?
26. Com que frequência esse procedimentos são implementados e por quem?
27. Existe um núcleo gestor? Em caso afirmativo, quem faz parte? Como funciona o núcleo?
28. Por quem e como as questões relativas ao dia-a-dia são tomadas?
29. Na sua opinião qual o papel de professor de educação infantil?
30. Aqui, junto a essas crianças, qual é o seu papel?
31. Você acha que está cumprindo esse papel? Por que?
32. O que falta na escola para que as crianças sejam melhor atendidas?

ENTREVISTA AO DIRETOR/COORDENADOR

1. Foram estabelecidas as finalidades e os objetivos dessa instituição? Por quem?
Quando?
2. O que você acha das finalidades e dos objetivos estabelecidos?
3. Que experiências de aprendizagens são propostas às crianças e quando ocorrem?
4. Quais os objetivos das experiências de aprendizagem propostas?
5. Como é elaborado o currículo e por quem?
6. Como é organizada a rotina?
7. Como as crianças estão organizadas?
8. São propostas atividades diferenciadas? Quais?
9. Como, quando e por quem é feito o planejamento?
10. Como, por quem e que tipos de avaliações são feitas?
11. Que tipos de registros são feitos, por quem e como são utilizados?
12. Como se interligam o planejamento e a avaliação?
13. O que você acha das instalações físicas da escola?
14. Os espaços são adequados? De que forma são utilizados?
15. O que você acha dos equipamentos da escola?
16. Os equipamentos e recursos materiais são adequados? Em que estado de conservação se encontram? A quantidade é suficiente?
17. Como é o clima das relações dentro da escola?
18. De que modo as regras e as questões relativas a disciplina são tratadas?
19. Quais as oportunidades de diálogos que são proporcionadas dentro da escola?
20. Como os pais participam na vida da escola?

ENTREVISTA AO DIRETOR/COORDENADOR (cont.)

21. Quais as estratégias utilizadas para manter a ligação entre os pais e a escola?
22. A escola está articulada com as questões do bairro/cidade?
23. Quais os procedimentos utilizados para manter e acompanhar a qualidade educacional, a segurança e o desenvolvimento das crianças?
24. Com que frequência esse procedimentos são implementados e por quem?
25. Existe um núcleo gestor? Em caso afirmativo, quem faz parte? Como funciona o núcleo?
26. Por quem e como as questões relativas ao dia-a-dia são tomadas?
27. Na sua opinião qual o papel de professor de educação infantil?
28. Aqui, junto a essas crianças, qual é o seu papel?
29. Você acha que está cumprindo esse papel? Por que?
30. Como são as crianças que são atendidas aqui? E suas famílias?
31. Quando as famílias vêm até a escola/creche?
32. Em quais momentos os pais são chamados a escola/creche?
33. Os pais visitam a escola/creche espontaneamente?
34. Em quais situações os pais costumam ir a escola/creche?
35. Quem costuma atender aos pais quando eles chegam a escola/creche?
36. Como os pais costumam ser recebidos?
37. Quais as dúvidas mais comuns dos pais?
38. A escola/creche procura para tirar as dúvidas dos pais?
39. A escola/creche oferece apoio aos pais?
40. Que tipo de apoio?
41. O que falta na escola/creche para que as crianças sejam melhor atendidas?

Anexo 6

ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

1. O que você faz na escola?
2. Para que serve a escola?
3. Para que servem as atividades que você faz na escola?
4. Quem diz quais as atividades que vão ser feitas?
5. O que você acha das atividades que você faz na escola?
6. Como é o seu dia na escola?
7. Você conversa na escola? Com quem? Quando?
8. O que você conversa?
9. Quais os lugares onde você fica, na escola?
10. O que você acha desses lugares?
11. Meninos e meninas fazem as mesmas atividades?
12. O que a professora diz sobre os meninos e as meninas?
13. Os seus pais vêm à escola?
14. O que os pais fazem na escola?
15. O que é uma professora?
16. O que faz uma professora?

ORIENTAÇÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES ESTRUTURAIS DA QUALIDADE

| | Dimensões | Procedimento/instrumentos metodológicos |
|----------|---|---|
| 1 | Metas e objetivos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidades e objetivos da proposta pedagógica 2. Pontos de vista da comunidade escolar sobre as finalidades e os objetivos. Se ambos são partilhados por todos. 3. Consistência dos documentos e entrevistas |
| 2 | Currículo ou experiências de aprendizagem | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os objetivos das atividades de aprendizagem? 2. Como são categorizadas as experiências de aprendizagem? 3. Que experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças e quando ocorrem? 4. Como é feita a continuidade das atividades? |
| 3 | Estratégias de ensino e aprendizagem | <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é organizado o programa? 2. Como as atividades são propostas? 3. Como as crianças estão organizadas? 4. Que quantidade de atividades diferenciadas existem? Quais são elas? |
| 4 | Planejamento, avaliação e manutenção de registros | <ol style="list-style-type: none"> 1. Como e quando é feito o planejamento? Quem participa da elaboração? 2. Como, por quem e que tipo de avaliações são feitas? 3. Que tipo de registros são feitos e como são utilizados? 4. Como se interligam o planejamento e a avaliação? |
| 5 | Equipe técnica | <ol style="list-style-type: none"> 1. O número de pessoal e sua distribuição? 2. As suas qualificações, formação e experiência? 3. Relação adultos/crianças 4. O papel e as responsabilidades de cada membro da equipe 5. As necessidades de formação identificadas |

| | | |
|----|--|---|
| 6 | Espaço físico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de edifício e sua situação 2. A disposição e a razão dessa disposição(interior e exterior) 3. Como se encontra organizado e como é utilizado o espaço 4. As características dos espaços, recursos materiais e equipamentos 5. Como são organizados e qual o estado e a adequação dos espaços, recursos materiais e equipamentos |
| 7 | Relações e interações | <ol style="list-style-type: none"> 1. O ethos ou o clima de interações que se vive dentro da escola 2. O tipo e a quantidade de interações que se processam entre os adultos e as crianças 3. Quais as oportunidades de diálogo que são proporcionadas dentro do Estabelecimento? 4. O modo como as regras e as questões relativas ao comportamento são tratadas 5. Como são tratados os indivíduos. |
| 8 | Igualdade de oportunidades | <ol style="list-style-type: none"> 1. A orientação escrita que existe, sobre a igualdade de oportunidades 2. Como é a orientação implementada, no Estabelecimento, relativamente às práticas correntes e, em especial, às questões multiculturais e do sexo das pessoas. 3. Como é a orientação implementada em relação às crianças com necessidades educativas especiais |
| 9 | Parceria parental e ligação com o lar e a comunidade | <ol style="list-style-type: none"> 1. Como os pais participam na vida do Estabelecimento 2. As estratégias que se utilizam para manter a ligação entre os pais e a escola 3. Ligações com outros agentes sociais, por ex: terapeutas, assistentes sociais |
| 10 | Gestão, monitorização e avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Os procedimentos utilizados para garantir e manter a qualidade educacional, a segurança e o desenvolvimento das crianças. 2. A frequência com que são implementados 3. Quem está envolvido na sua implementação 4. Existe um núcleo gestor? Quem faz parte? Como ele funciona? 5. Quem toma e de que maneira, as decisões relativas ao dia-a-dia? |

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1. Qual o nome da escola?
2. Em que ano começou a funcionar?
3. Sempre foi um Centro de Educação Infantil? Caso contrário qual era a sua função anterior?
4. Em quantos espaços a escola é dividida? Quais são esses espaços?
5. Por que os espaços estão dispostos dessa maneira?
6. Os espaços são adequados aos propósitos da escola e às crianças? Por que?
7. Qual o estado de conservação da escola?
8. Quantas e quais são as salas de aula?
9. Quantas crianças tem em cada sala?
10. Quantas crianças tem ao todo na escola?
11. De onde vem a merenda oferecida pela escola?
12. Há um cardápio (se existir anexar)? Por quem foi elaborado?
13. Qual a sua opinião sobre a qualidade da merenda?

* Sobre os profissionais que compõem a escola ver ficha de identificação da equipe.

