

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Liliane de Alcantara Albuquerque**

**O discurso de gestores, professores e pais sobre a  
qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro  
Março de 2016



**Liliane de Alcantara Albuquerque**

**O discurso de gestores, professores e pais sobre a  
qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profª. Zena Winona Eisenberg**

Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Alicia Maria Catalano de Bonamino**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Vera Maria de Ramos Vasconcellos**

Departamento de Educação – UERJ

**Profª. Denize Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 03 de março de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

### **Liliane de Alcantara Albuquerque**

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua na área de Educação, com interesse nas áreas de: Educação Infantil, Qualidade na Educação, Avaliação da Qualidade.

#### Ficha Catalográfica

Albuquerque, Liliane de Alcantara

O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro / Liliane de Alcantara Albuquerque; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2016. 183 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Qualidade da educação infantil. 3. Educação infantil. 4. Avaliação de qualidade. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A todas as crianças que possuem o direito a uma educação infantil de qualidade e àqueles que compartilham desse objetivo.

## Agradecimentos

À Zena, minha orientadora, por toda paciência e carinho.

Ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe) pelo incentivo e acolhimento. Em especial à Jéssica Castro que tanto me ajudou.

Aos amigos que o mestrado me proporcionou – pelos cafés, conversas e mensagens de apoio compartilhadas. Com vocês o caminho se tornou mais fácil.

Aos professores e funcionários do Departamento pelas trocas e ajuda.

Aos amigos e ex-alunos que a Educação Infantil me concedeu.

Aos amigos do curso de Pedagogia da UERJ pelo incentivo e torcida constantes.

Aos meus amigos do CTE/UERJ, pelo apoio, incentivo e compreensão.

À minha família. Em especial à Francisca, Fran e Victor que me incentivaram, apoiaram e compreenderam as ausências necessárias.

Muito obrigada a todos e todas, sou muito grata por compartilhar minha vida com vocês.

## Resumo

Albuquerque, Liliane de Alcantara; Eisenberg, Zena Winona. **O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016. 183p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nosso estudo teve como objetivo investigar o que os participantes envolvidos no processo de educação de crianças pequenas pensam sobre qualidade na Educação Infantil. Foram selecionadas três instituições municipais com modalidade de atendimento voltado exclusivamente para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, tendo como critério terem sido contemplados com a Premiação Anual de Qualidade (1, 3 ou 5 premiações). Foram entrevistados sete participantes de cada creche: gestores, professoras, agentes e responsáveis, totalizando 21 entrevistas. Estas foram audiogravadas, em seguida transcritas e analisadas com o auxílio do *software Atlas.TI*. A partir disso, foram realizados o levantamento de perfis de acordo com instituição e tipo de participante e a análise de dos conceitos apresentados acerca de "qualidade". Os resultados indicam que, pela grande variedade de aspectos citados relacionados a qualidade, não há consenso entre os participantes; revelam também que o consenso existe de acordo com as premiações recebidas. Entre as três creches foi observado que não há conceitos unânimes; entretanto, há mais itens em comum entre as creches com 5 e 3 premiações do que entre estas e aquela com 1 premiação. O estudo aponta para aspectos relacionados a qualidade que possuem estreita relação com o contexto em que as instituições estão inseridas; sugere também que o discurso a respeito de qualidade em geral está relacionado com as áreas de atuação de cada um dos participantes.

## Palavras-Chave

Qualidade da Educação Infantil; Educação Infantil; Avaliação de Qualidade.

## Abstract

Albuquerque, Liliane de Alcantara; Eisenberg, Zena Winona (Advisor). **The discourse of directors, teachers and parents on the quality of public day care.** Rio de Janeiro, 2016. 183p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In this study, we aimed to investigate what those who are involved in the process of early childhood education think about the quality of daycare. Three public daycare centers that worked exclusively with 0 to 3 year old children were selected, using as criterion that they have been presented with the Annual Quality Awards once, three or five times. We interviewed seven participants in each daycare center: administrative staff, teachers, agents of education and parents, altogether a total of 21 interviews. These were audio recorded, transcribed, and subsequently analyzed with the help of ATLAS.TI software. Then, we elaborated different profiles, based on the institution or by type of participant. In addition, we analyzed the frequency of the concepts presented by the participants as “quality”. Results indicate that because of the wide variety of quality concepts that were mentioned, we found no consensus among participants; also, we found consensus only based on the number of awards that were earned. Among the three centers, we also found no consensus, but there were more items in common between the center with 5 awards and 3 awards, than we found between those and the one with one award. The study points to concepts related to quality that are related to the context of the centers; also, the discourse about quality in general is related to the standpoint of each kind of participant.

## Keywords

Quality in Early Childhood Education; Early Childhood; Quality Assessment.

# Sumário

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 1      | Introdução   | 17 |
| 2      | Trajetórias da Educação Infantil   | 20 |
| 2.1.   | A Educação Infantil no Contexto Brasileiro   | 20 |
| 2.2.   | A Educação Infantil no Rio de Janeiro  | 24 |
| 3      | A respeito da Qualidade  | 35 |
| 3.1.   | Revisão de literatura sobre Qualidade  | 35 |
| 3.2.   | Qualidade na Educação Infantil   | 41 |
| 3.3.   | O que dizem os documentos oficiais?  | 44 |
| 3.3.1. | Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil                                       | 45 |
| 3.3.2. | Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil                      | 47 |
| 3.3.3. | Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação | 48 |
| 3.3.4. | Indicadores da Qualidade na Educação Infantil  | 50 |
| 3.4.   | Como obter Qualidade?  | 51 |
| 3.5.   | Revisão de Estudos Empíricos sobre Qualidade na Educação Infantil                                | 55 |
| 3.5.1. | Escalas de Avaliação do Ambiente   | 56 |
| 3.5.2. | Financiamento  | 58 |
| 3.5.3. | Discursos dos participantes  | 60 |
| 4      | Avaliação da Qualidade   | 65 |
| 4.1.   | Avaliação da qualidade na Educação brasileira  | 65 |
| 4.2.   | A avaliação da qualidade da/na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro                  | 69 |
| 5      | Questões de pesquisa   | 76 |
| 6      | Metodologia de Pesquisa  | 81 |
| 6.1.   | Creches participantes  | 84 |
| 6.2.   | Entrevistas  | 85 |
| 6.3.   | Entrada em campo (ou produção de dados)  | 86 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.3.1. Creche Premiada 5 vezes (Creche 5P)   | 88  |
| 6.3.2. Creche Premiada 3 vezes (Creche 3P)   | 90  |
| 6.3.3. Creche Premiada 1 vez (Creche 1P)   | 92  |
| <br>   |     |
| 7 Análises e Resultados  | 95  |
| 7.1. Família Qualidade   | 97  |
| 7.2. Qualidade de acordo com o perfil  | 98  |
| 7.2.1. Participantes   | 99  |
| 7.2.2. Instituições  | 100 |
| 7.2.2.1. Comparando as instituições  | 110 |
| 7.2.3. Tipos de participantes  | 113 |
| 7.3. Qualidade de acordo com a frequência  | 118 |
| 7.3.1. Qualidade nas instituições  | 118 |
| 7.3.1.1. Creche 5P   | 118 |
| 7.3.1.2 Creche 3P  | 124 |
| 7.3.1.3 Creche 1P  | 127 |
| 7.3.2. Qualidade por tipo de participantes   | 132 |
| 7.3.2.1. Gestores  | 132 |
| 7.3.2.2. Professoras   | 133 |
| 7.3.2.3. Agentes   | 134 |
| 7.3.2.4. Responsáveis  | 135 |
| <br>   |     |
| 8 Conclusão  | 138 |
| <br>   |     |
| 9 Referências bibliográficas   | 146 |
| <br>   |     |
| 10 Anexos  | 152 |
| 10.1. ANEXO 1: Termo de consentimento do(a) representante da SME   | 152 |
| 10.2. ANEXO 2: Termo de consentimento dos (as) gestores das creches  | 154 |
| 10.3. ANEXO 3: Termo de consentimento do(a) professor das creches  | 156 |
| 10.4. ANEXO 4: Termo de consentimento do(a) agente de educação infantil  | 158 |
| 10.5. ANEXO 5: Termo de consentimento dos responsáveis   | 160 |
| 10.6. ANEXO 6: Roteiro de entrevista com representante da SME  | 162 |
| 10.7. ANEXO 7: Roteiro de entrevista com os gestores de creches  | 164 |
| 10.8. ANEXO 8: Roteiro de entrevista com o(a) professor(a) das creches e com o (a) agente de educação infantil | 165 |

|   |     |
|---|-----|
| 10.9. ANEXO 9: Roteiro de entrevista com os responsáveis                      | 167 |
| 10.10. ANEXO 10: Resolução SME nº 1149  | 168 |
| <br>  |     |
| 11 Apêndice   | 175 |
| 11.1. Informações sobre os tipos de participantes de acordo com a instituição | 175 |
| 11.1.1. Creche 5P   | 175 |
| 11.1.2. Creche 3P   | 176 |
| 11.1.3. Creche 1P   | 177 |
| 11.2. Manual dos Códigos  | 178 |

## Lista de Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Relação de quantidade de códigos citados por quantidade de participantes     | 99  |
| Gráfico 2 - Relação de códigos coincidentes entre tipos de participantes por instituição | 112 |
| Gráfico 3 - Relação de códigos por categoria de participante                             | 113 |

## Lista de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Relação de códigos da família Qualidade organizados por tema         | 97  |
| Quadro 2 – Aspectos privilegiados pela Creche 5P com pelo menos 4 participantes | 101 |
| Quadro 3 – Aspectos privilegiados pela Creche 3P com pelo menos 4 participantes | 101 |
| Quadro 4 – Aspectos privilegiados pela Creche 1P com pelo menos 4 participantes | 102 |
| Quadro 5 – Códigos coincidentes na Creche 5P                                    | 102 |
| Quadro 6 – Códigos coincidentes na Creche 3P                                    | 105 |
| Quadro 7 – Códigos coincidentes na Creche 1P                                    | 109 |
| Quadro 8 – Códigos coincidentes entre instituições                              | 111 |
| Quadro 9 – Perfil dos gestores  | 114 |
| Quadro 10 – Perfil dos professores  | 115 |
| Quadro 11 – Perfil dos agentes  | 116 |
| Quadro 12 – Perfil dos responsáveis   | 117 |

## Lista de Siglas

AAC - Agente Auxiliar de Creche  
AEI - Agente de Educação Infantil  
ASQ-3 - Ages and Stages Questionnaire Third Edition  
ASQ-SE - Ages and Stages Social-Emotional Questionnaire  
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública  
CRE - Coordenadoria Regional de Educação  
EDI - Espaços de Desenvolvimento Infantil  
EF - Ensino Fundamental  
EF I - Ensino Fundamental 1º segmento  
EF II - Ensino Fundamental 2º segmento  
EI - Educação Infantil  
EM - Ensino Médio  
GEI - Gerência de Educação Infantil  
GT - Grupo de Trabalho  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBA - Legião Brasileira de Assistência  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
OCDE - Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico  
ONG - Organização não Governamental  
OSC - Organização da Sociedade Civil  
PA - Professor(a) Articulador(a)  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEI - Professor de Educação Infantil  
PIB - Produto Interno Bruto  
PIC - Programa Infância Completa  
PPA - Projetos Pedagógicos Anuais  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME - Secretaria Municipal de Educação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro

SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos

## Lista de tabelas

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Tempo de entrevista por participante                            | 95  |
| Tabela 2 – Frequência de códigos na Creche 5P com pelo menos 4 Incidências | 118 |
| Tabela 3 – Frequência de códigos na Creche 3P com pelo menos 4 Incidências | 125 |
| Tabela 4 – Frequência de códigos na Creche 1P com pelo menos 4 Incidências | 129 |
| Tabela 5 – Frequência de códigos de acordo com os gestores                 | 133 |
| Tabela 6 – Frequência de códigos de acordo com as professoras              | 134 |
| Tabela 7 – Frequência de códigos de acordo com as agentes                  | 135 |
| Tabela 8 – Frequência de códigos de acordo com os responsáveis             | 136 |

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

*John Dewey*

# 1 Introdução

A qualidade na Educação Infantil é um tema que tem sido discutido frequentemente nas últimas décadas. O entendimento da educação enquanto direito da criança e, posteriormente, a obrigatoriedade da escolarização a partir dos 4 anos de idade fizeram com que viesse à tona o debate sobre qual educação está sendo oferecida para as crianças pequenas.

Tendo em vista o histórico de precariedade e baixa qualidade com que tem se expandido, é necessário um olhar mais atento para esse segmento e, mais especificamente, sobre a qualidade. A rede municipal de educação do Rio de Janeiro é composta por muitas unidades em uma variedade grande de áreas atendidas, o que pode indicar uma multiplicidade de entendimentos sobre o que é qualidade.

Os documentos oficiais que tratam da questão da educação escolar e, mais especificamente, sobre a educação infantil, pontuam a necessidade de se manter um padrão de qualidade, ainda que sem propagar modelos, ou mesmo impor currículos, a fim de que seja assegurado a todas as crianças seu pleno desenvolvimento.

Contudo, o conceito de qualidade não é consensual, está ligado a valores, crenças, subjetividades e, por conta disso, é passível de diferentes interpretações (MOSS, apud CORRÊA, 2003, p. 88). O conceito do que é qualidade varia cultural, social e localmente. Sendo assim, é possível que cada agente envolvido na comunidade escolar entenda qualidade de uma determinada maneira, variando na escala hierárquica de cima para baixo: formuladores de políticas públicas voltados para educação infantil, gestores, professores, famílias, até chegar à base, as crianças.

A qualidade da Educação Infantil é um tema que tem sido discutido sob diferentes perspectivas. As abordagens das pesquisas são diversas e alguns dos caminhos de investigação das políticas públicas dizem respeito

a: trajetória das políticas voltadas para este segmento; escalas de avaliação da qualidade do ambiente; financiamento; e discursos dos sujeitos participantes desse processo. Em seguida discutiremos essas questões.

Por conta de todos os aspectos que envolvem a complexa formulação do que é uma educação infantil de qualidade e levando em consideração todas as dificuldades que as instituições públicas enfrentam, sejam elas estruturais, financeiras ou de recursos humanos é que pesquisamos a qualidade da educação infantil ofertada pela Rede Municipal do Rio de Janeiro por meio do que os envolvidos pensam sobre essa qualidade.

O texto está dividido em sete partes além desta introdução. O capítulo 2, *Trajetórias da Educação Infantil*, faz um breve retrospecto dos principais marcos em relação a este segmento, tanto no contexto nacional de modo mais geral, quanto mais especificamente no município do Rio de Janeiro.

Para discutir a questão da qualidade, o terceiro capítulo *A respeito da Qualidade* faz um panorama de como esta foi transposta do meio empresarial para a área da educação, assim como apresenta as ideias dos principais autores que discutem a temática na Educação Infantil. Além disso, aborda os documentos oficiais mais relevantes em relação à qualidade e apresenta uma revisão de estudos empíricos com diferentes abordagens sobre o tema.

Já o capítulo 4, *Avaliação da Qualidade*, remete às questões relativas à avaliação da qualidade da educação nos âmbitos nacional e municipal. Com relação ao primeiro, aborda questões que emergiram com a reforma do Estado, como a meritocracia e as políticas de *accountability*; e o segundo apresenta as estratégias propostas pelo município para a avaliação da Educação Infantil.

Por sua vez, o quinto capítulo, *Questões de pesquisa*, faz um retrospectivo dos principais pontos que conduziram às indagações propostas para estudo.

Em seguida, a metodologia desenhada para a pesquisa é apresentada no capítulo 6, *Metodologia de Pesquisa*. Nele são apresentados: 1) a justificativa da escolha metodológica ter sido pela entrevista; 2) os critérios de seleção das instituições e dos participantes; 3)

objetivos das entrevistas de acordo com o tipo dos participantes; e 4) caracterização das instituições selecionadas.

O capítulo 7, *Análises e Resultados*, apresenta a análise dos dados realizada pelo *software Atlas.TI*, tendo esta sido realizada de duas formas distintas: pelo perfil e pela frequência. A realização do perfil objetivou pontuar o que foi prevalente nas falas dos participantes, tendo sido realizado de acordo com: 1) todos os participantes; 2) com as instituições; 3) com o tipo de participante. Já a frequência teve como objetivo indicar quais aspectos foram mais prevalentes nas falas dos participantes, também realizada de duas formas: 1) nas instituições; 2) por tipo de participantes.

No capítulo 8, as conclusões trazem os resultados obtidos com as análises e os articulam com a as revisões de literatura e empíricas relacionadas à qualidade. Os dados apontam que tanto fatores intraescolares quanto os extraescolares interferem na qualidade das instituições, mas é possível observar que os participantes tendem a responsabilizar os aspectos tocantes à qualidade que estão mais próximos a eles.

## 2 Trajetórias da Educação Infantil

### 2.1. A Educação Infantil no Contexto Brasileiro

A Educação Infantil, enquanto direito da criança, dever da família e do Estado aparece pela primeira vez na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup> (LDB/1996). De acordo com a LDB, os sistemas de educação básica são compostos por: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Esta primeira etapa ainda é subdividida de acordo com a faixa etária atendida, sendo as creches para as crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas, para as de 4 a 6 anos de idade<sup>2</sup>. O principal objetivo é o desenvolvimento integral da criança com idades de 0 a 6, englobando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com ação complementar à família.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006d, p. 7).

A Lei 12.796, promulgada em 2013, alterou a redação da LDB<sup>3</sup> mantendo a obrigatoriedade da educação básica crianças a partir dos 4 anos de idade, atendendo aos mesmos objetivos, mas estabelecendo os seguintes critérios: avaliação sem objetivo de promoção; carga horária anual de 800 horas, ou 200 dias de trabalho educacional; atendimento de no mínimo 4 horas para turno parcial, e 7 horas para turno integral; controle de frequência pela instituição, sendo exigido o mínimo de 60%; e expedição

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>2</sup> A partir da Lei 12.796/2013 a Educação Infantil passou a contemplar crianças de até 5 anos de idade.

<sup>3</sup> Em consonância com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

de documentação que ateste o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

À época da redemocratização, por conta dos contextos político, econômico e social, houve uma demanda expressiva por este segmento, ocasionada pela pressão dos movimentos sociais e sociedade civil a fim de liberar a força de trabalho feminina para o mercado de trabalho e estas terem onde e com quem deixar suas crianças. Por conta dessa necessidade, a educação infantil surgiu e se expandiu de maneira informal nas próprias comunidades nas quais pessoas sem formação específica cuidavam das crianças para que os responsáveis trabalhassem.

Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) fizeram um acompanhamento das políticas voltadas para a população infantil, em especial das creches e pré-escolas, à época da redemocratização. Naquele momento os problemas que se apresentavam estavam relacionados aos recursos não estarem direcionados para os grupos mais vulneráveis e o gerenciamento pouco eficiente dos recursos nos diferentes órgãos governamentais. Com relação a isso, acrescia-se o excesso de centralização; transferência de recursos de modo não transparente entre os órgãos; uso não adequado dos serviços privados e falta de incentivo que viabilizasse o custo-benefício nos níveis de governo (Idem, p. 13).

Posterior a esse movimento, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e em seguida da LDB (BRASIL, 1996), ficou caracterizado o dever do Estado<sup>4</sup> de oferecer a educação, pois esta foi entendida como direito social. Dessa maneira, também a Educação Infantil teve que ser incorporada gradativamente às Secretarias Municipais de Educação, processo que em alguns municípios demorou a acontecer por completo.

Nesse estudo, Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) fazem uma análise das políticas voltadas para as creches e pré-escolas no período da República Nova e encontraram em nível federal ao menos cinco Ministérios que de alguma forma atuavam nesse segmento, a saber: Ministério do Interior, da Educação (MEC), da Justiça, da Saúde e do Trabalho.

---

<sup>4</sup> Estado entendido enquanto organização política, com poderes designados para representar os interesses da população em determinado território.

Enquanto os dois primeiros participavam direta ou indiretamente na implementação das instituições, os três últimos atuavam no sentido de normatizar e fiscalizar. Os problemas que ainda hoje observamos na educação infantil foram, àquela época, evidenciados pelas autoras, de ordem infraestrutural, administrativa e pedagógica.

Por esse motivo, a expansão das creches e pré-escolas se deu em grande parte por programas de órgãos governamentais que buscavam soluções a baixo custo, para atender um grande número de crianças em condições precárias. Além disso, apresentavam ausência de planejamento pedagógico e deficiência na formação dos profissionais (Idem, 2001, p. 36).

Neste período foram realizados convênios entre o MEC e as Secretarias de Educação, com a finalidade de expandir a pré-escola, dando preferência a modelos alternativos às modalidades convencionais de jardim de infância, que possibilitassem uma maior cobertura de atendimento e participação da família e da comunidade (BRASIL, MEC, 1988, p. 15 apud CAMPOS, ROSEMBERG E FERREIRA, 2001, p. 46). É o momento em que se procura expandir com barateamento de custos, os quais na maioria das vezes são repassados para a comunidade, seja através do trabalho voluntário ou semivoluntário, seja pela diminuição da qualidade do serviço prestado (Idem, p. 46).

Portanto, a Educação Infantil traz consigo o histórico da expansão do atendimento com custos baixos, utilizando-se de valores comunitários e com baixa qualidade. A obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2009a) faixa etária correspondente à Educação Infantil foi a mais recente das iniciativas que favoreceu ao aumento do número de vagas para este segmento. Comparando os dados do Censo Escolar<sup>5</sup> do Município do Rio de Janeiro de 2010 com o de 2014 é possível observar que houve uma expansão de 98,3% em relação às matrículas de creche, enquanto as de pré-escola tiveram um aumento de 49,6%.

Embora o texto de Oliveira (2007) refira-se à universalização do Ensino Fundamental, é possível articulá-lo com a Educação Infantil. Não que a Educação Infantil esteja universalizada com relação ao acesso, mas a sua expansão trouxe questões relativas à demanda e à qualidade assim como no EF.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. As matrículas em creche eram 33.454 em 2010 e 52.929 em 2014; já as de pré-escola eram 66.352 em 2010 e 79.181 em 2014.

Além do atendimento à demanda por mais educação debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Seu argumento é que o processo de acesso e permanência indica a mudança no padrão de qualidade da educação, posto que as desigualdades e exclusão continuam a existir. Com isso, outros e novos desafios se impõem a esse processo.

A segunda demanda, propositadamente não mencionada, refere-se à questão da qualidade. [...] emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos (OLIVEIRA, 2007, p. 686-687).

Desta forma, embora o acesso a este segmento ainda não esteja universalizado, diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental, o debate acerca da Educação Infantil é ampliado para a questão da qualidade. Essa preocupação em torno do ensino desde tão cedo pode ser atribuído a várias pesquisas que atrelam a Educação Infantil de qualidade ao desempenho da criança no Ensino Fundamental (CAMPOS et al, 2011b); mas não somente isso, a educação enquanto direito é a base para que a busca pela qualidade, independentemente do nível de ensino e da população atendida, seja perseguida.

Não basta que as escolas sejam acessíveis a todos, a educação deve ser ofertada a todos indistintamente, e a qualidade no processo precisa ser garantida enquanto direito de todos.

Campos (2013) pondera que as reformas educacionais, que trouxeram em seu bojo os sistemas de avaliação nacionais e internacionais, embora tenham pontos de partida em comum, não incidem da mesma maneira sobre os diversos contextos em que são implementadas e com isso, nem sempre resultaram em maior democratização do acesso ao

conhecimento e ao melhor atendimento às necessidades da população atendida.

## **2.2. A Educação Infantil no Rio de Janeiro**

Souza (2011) faz uma retrospectiva do histórico do atendimento voltado às crianças pequenas no Rio de Janeiro desde o século XIX, cuja relação é estreita com o desenvolvimento da indústria, enquanto sua ampliação está relacionada com a liberação de mão de obra feminina para o trabalho.

Contudo, segundo a autora, há uma mudança no cenário carioca a partir da década de 1970 quando o aumento de número das mulheres trabalhadoras intensifica o movimento feminista e aumenta a demanda pela ampliação do atendimento nas creches.

Para Souza (2011, p. 48), “a história das creches no Rio de Janeiro é marcada pela cisão tal como a história da infância no Brasil”, posto que educação infantil no município era dividida entre as instituições voltadas para o atendimento das classes populares: convênios, instituições filantrópicas, organismos internacionais e projetos governamentais; e das classes médias e altas: pré-escolas particulares.

Seguido a isso, em 1975, foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar no âmbito federal, e a nível municipal a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SMEC). Contudo, não houve mudança significativa em nenhuma das duas esferas, na primeira porque não havia unidade pedagógica e metodológica voltada para as crianças pequenas e na segunda por conta do Decreto Lei nº 7.758 de 1944, que delimitava o atendimento nas instituições públicas apenas das crianças maiores de 4 anos com o objetivo de preparação para o 1º grau (SOUZA, 2011).

Já em 1979 foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), responsável pelas creches até a incorporação dessas a

Secretaria Municipal de Educação em 2003. A SMDS atendia os moradores das favelas em todas as etapas da vida.

A criação da SMDS foi uma maneira de implantar os serviços públicos na favela, se constituindo como uma “mini prefeitura das favelas”, que iniciou suas ações com os programas de assistência primária à saúde, creches e escolas comunitárias, nutrição, geração de renda e serviço social, consolidação do projeto de urbanização e criação do Fundo Rio – autarquia para dar suporte econômico-financeiro às atividades da SMDS (CORSINO, 2003, p. 187, apud SOUZA, 2011, p. 48).

Na década de 1980, várias iniciativas foram efetivadas, dentre elas parcerias entre instituições públicas e organismos internacionais, impulsionadas pelos movimentos sociais. Dentre os mais significativos estão Guardadeiras Comunitárias, Creches Casulo da Legião Brasileira de Assistência (LBA), e Assessoria Técnica às Escolas Comunitárias, priorizadas pela SMDS.

No Rio de Janeiro, as Creches Casulo traziam a família como parceira para as ações desenvolvidas, e é delegada às comunidades a responsabilidade de implementação e administração das creches. A entidade que representava a comunidade estabelecia convênio com a LBA e tinha que articular com a comunidade para conseguir o local de funcionamento da creche, a seleção de pessoal, a manutenção da instituição. O trabalho desenvolvido pelas Creches Casulo mantinha-se com muita dificuldade, mesmo sendo parcialmente subvencionadas pelo Município. O Projeto enfatiza o atendimento a muitas crianças com pouco investimento, transferindo para as famílias a responsabilidade de manter o serviço, retirando do Estado essa obrigação (SOUZA, 2011, p. 49)

Assim como explicitado na seção anterior, Tatagiba (2010) aponta que a Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, historicamente também assumiu papel assistencialista voltado para as camadas sociais menos favorecidas. As instituições para crianças com faixa etária de 0 a 6 anos eram de responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), e suas ações não deveriam se restringir à criança atendida diretamente, mas se estender também às famílias e à comunidade.

Segundo a autora, a partir de 1985, em paralelo à construção dos Centros Integrados de Educação Pública(CIEP), houve a construção das Casas da Criança, direcionadas às crianças de 3 a 6 anos. Seus principais objetivos eram

“[...] prestar atendimento à população pré-escolar, de 3 a 6 anos, nas áreas onde se evidencie o déficit em relação às oportunidades educacionais, nutricionais e de saúde em municípios do Estado do Rio de Janeiro” e “desenvolver um trabalho de investigação e criação pedagógica que atenda às necessidades da comunidade nos seus aspectos culturais, socioeconômicos e de desenvolvimento” (RIO DE JANEIRO, 1985, p. 2, apud TATAGIBA, 2010, p. 280).

Souza (2011) acrescenta que essa iniciativa foi uma parceria entre Estado e Município. A Casa da Criança fazia parte do Programa Especial de Educação em conjunto com os CIEP e seus funcionários eram selecionados nas próprias comunidades, denominados agentes educadores. Nomenclatura essa que ainda faz parte do quadro funcional do Rio de Janeiro.

Neste sentido, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) elucidam que a questão da qualidade na Educação Infantil passou a ser observada a partir dos anos 90, empurrada por questões legais advindas da redemocratização. De acordo com Tatagiba (2010), ao final dos anos 90, a SMDS restringiu o atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos, entendendo que a faixa 4 a 6 anos, relativa à pré-escola, já era atendida pela Secretaria Municipal de Educação (SME); um dos requisitos para elegibilidade à vaga estava relacionado à comprovação de pobreza da família, até dois salários mínimos; e o outro, ao trabalho feminino. A partir de 1998, no entanto, a prioridade para distribuição das vagas, foi deslocada da mãe trabalhadora para a criança em risco social.

Entretanto, segundo Souza (2011), na década de 1990 foi observada a expansão das creches comunitárias no município. A partir de 1993, a SMDS não controlava diretamente as creches; isso se dava via Organizações não Governamentais (ONG). Ainda neste período, a SME implementou a Política de Revitalização da Educação Infantil, englobando diversas ações. Já o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de acordo com a Deliberação nº 204/1993, estabeleceu o atendimento das crianças frequentadoras das creches e pré-escolas de acordo com a faixa etária. Portanto, entendendo que o atendimento até dois anos estaria relacionado à “atenção materno-infantil”, ficou definido que este deveria ser prestado por profissionais de saúde. Já para as crianças de dois aos três anos, o trabalho deveria ser realizado por recreadoras. As crianças de três

a quatro seriam atendidas no Jardim de Infância I e as de quatro a cinco no Jardim de Infância II. Por fim, as crianças de cinco a seis anos de idade, estariam no Jardim de Infância III (SOUZA, 2011, p. 53).

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) acrescentam que, de modo geral, neste período a qualidade foi deixada de lado em prol da expansão, conseguida, principalmente, por meio de repasse de recursos para instituições filantrópicas e comunitárias.

Souza (2011) acrescenta que a redução de atendimento da SMDS já estava prevista desde a resolução nº 405/97 em que fica definida a responsabilidade do atendimento das crianças de 4 a 6 anos pela SME, indicando o início da incorporação da Educação Infantil à SME, que foi concretizada em 1999, pelo Decreto nº 20.525.

Tatagiba (2010) acrescenta que a transferência dos sistemas de educação infantil para os municípios foi uma exigência legal da LDB, (BRASIL, 1996). No intuito de cumpri-la, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) na cidade do Rio de Janeiro para mapear a situação da Educação Infantil. Dentre outras importantes sugestões, estava a gestão compartilhada das creches também a transferênciadestas da SMDS para a SME a partir de 2001, sendo este processo concluído em 2003. A este respeito,

Esta transferência, por sua vez, não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do município. Pode-se transferir a gestão educacional, mas não se transfere uma história e nem responsabilidades sociais. A SME passou a ter que lidar com uma série de questões: faixa etária que tradicionalmente não fazia parte de seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; entrada em comunidades de difícil acesso, trabalho com grande número de “professores leigos”, sem formação específica de magistério, tendo que investir na formação em serviço, formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches, salários e vínculos empregatícios diferentes dos funcionários da SME, já que os funcionários das creches, na sua grande maioria, são contratados por fundações, ONGs, etc. (CORSINO, 2003, p. 285, apud SOUZA, p. 53)

Em virtude da legislação, a transferência das creches induziu à escrita de um novo capítulo sobre a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

A partir de então, a SME teve que enfrentar desafios frente às especificidades do novo segmento que precisou abarcar. Era preciso mudar a postura assistencialista mantida pela SMDS, sem perder de vista as necessidades das crianças pequenas, atrelados ao caráter educativo da SME. Neste sentido, a Deliberação nº 03 (RIO DE JANEIRO, 2000), fixou normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil. Segundo Tatagiba (2010) esse documento foi importante por estabelecer parâmetros para o trabalho voltado para crianças de 0 a 6 anos atendidas em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Ao tratar das finalidades e objetivos, ressalta em seu Capítulo II,

Parágrafo único – Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

A primeira providência foi consolidar, por meio de um documento, o processo de transferência das unidades de Educação Infantil entre os órgãos em atenção ao parecer do GT, o Decreto nº 20.525, assinado em 14 de setembro de 2001 (TATAGIBA, 2010).

Concomitantemente, a Deliberação E/CME nº 06/2001, de 25 de setembro de 2001, fixa normas complementares à Deliberação E/CME nº 03/2000 e dá outras providências - estabelece os requisitos necessários para o credenciamento de creches comunitárias, confessionais e filantrópicas ao Conselho Municipal de Educação (CME) desde que: 1) a entidade estivesse em adequação ao previsto na Deliberação E/CME nº 03/2000; 2) a entidade oferecesse: atendimento adequado conforme proposta; condições de higiene, segurança e salubridade; e alimentação condizente com as necessidades nutricionais de cada faixa etária atendida, 3) relação professor/criança de acordo com o previsto.

De acordo com Tatagiba (2010) sobre a formação dos profissionais, o documento ainda previa a substituição progressiva dos recreadores por professores, de modo que 50% dos profissionais fossem professores e outros 50% estivessem estudando para exercer o magistério. Entretanto, até 31 de dezembro de 2007, todos os profissionais da Educação Infantil deveriam ter pelo menos o Ensino Médio na modalidade Normal. Com isso,

à SME coube cadastrar todos os profissionais em exercício nas instituições conveniadas, mesmo os sem formação e providenciar o acompanhamento e controle da formação desses profissionais.

A complementação da deliberação anterior veio com a Deliberação E/CME nº 07/2001, de 25 de setembro de 2001, que fixa normas para o credenciamento de instituições de Educação Infantil conveniadas. Destacamos dois pontos deste documento: 1) a partir de então, a supervisão das creches passou a ser de responsabilidade da SME; 2) por meio da documentação solicitada (relatório de informações sociais do ano anterior; relação dos profissionais que atuam no atendimento direto, com comprovação de escolaridade de cada um; relação de crianças matriculadas – gênero, data de nascimento e data de matrícula; descrição do imóvel com informações relativas a propriedade e estado de conservação; projeto político pedagógico (PPP); professor responsável por sua implementação e acompanhamento), seria possível que a SME tivesse um panorama, tanto do público atendido, quanto da condição em que se dava esse atendimento.

De acordo com a autora, em 2002, professores foram indicados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) para a realização da supervisão das creches. Desta maneira, cada professor recebeu um determinado número de creches para supervisionar e acompanhar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Entretanto, ela aponta que apenas em 2003 esses professores foram lotados efetivamente nas unidades escolares, após a demissão em massa dos diretores ligados à SMDS.

Se o trabalho desenvolvido por estes professores já era necessário numa situação que envolvesse docentes, observou-se que tornou-se ainda mais importante pois trabalhava-se num cenário em que o suporte pedagógico deveria ser oferecido às equipes de recreatoras nas quais, teoricamente, encontrar-se-iam profissionais, em sua maioria, sem formação específica (TATAGIBA, 2010, p. 290).

Nesse momento, as Professoras Articuladoras (PA) tiveram importante papel em organizar o funcionamento do trabalho pedagógico nas instituições junto às recreatoras que realizavam o atendimento direto

com as crianças. As PA<sup>6</sup> realizavam, desta maneira, a função correspondente a uma Coordenação Pedagógica.

Após o descumprimento de diversas datas estabelecidas, finalmente a concretização da transferência foi cumprida em 2004, por meio da Resolução SME nº 816 de 2004, quando foi normatizado o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino (GIL, CAMPOS & ZADMINAS, 2015, p. 7).

Com a substituição da mão de obra externa por profissionais era uma meta prevista pela SME/RJ, criou-se em 2005, através da Lei nº 3.985 de 08/04/2005, o cargo de agente auxiliar de creche (AAC), com objetivo de ser uma categoria a integrar o quadro de apoio à Educação. Começou aí o desenho de uma primeira política envolvendo o quadro funcional das creches.

Portanto, o primeiro concurso voltado para a Educação Infantil do Rio de Janeiro, aconteceu em 2007 e previu a criação de vagas para o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC), tendo como formação mínima exigida o Ensino Fundamental, contrariando assim a legislação que previa a formação mínima em nível Médio, na modalidade Normal. Segundo Gil, Campos e Zadminas (2015), o edital do concurso elencava atribuições que não condiziam com a formação exigida e o papel de professor foi assumido pelos AAC.

Ainda sobre o concurso para AAC, Souza (2011, p. 45) coloca que,

Esse concurso evidencia contradições, conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil na cidade. Contrariando diferentes grupos que lutam pela entrada do professor habilitado na creche, e a própria legislação, o concurso representa um retrocesso nas discussões e lutas do campo. Olhando para a história, o concurso pode ser considerado um avanço, pois regulariza a situação dos profissionais da creche que eram mantidos por contratos precários da Prefeitura com ONG e OSC. No entanto esse concurso não acompanhou a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da Educação Básica, portanto com a exigência de professores com formação para o trabalho com as crianças pequenas (SOUZA, 2011, p. 57).

Em 2008, o quadro de profissionais das creches englobava tanto profissionais ligados à SME, quanto os vinculados a empresas terceirizadas pela Prefeitura<sup>7</sup>. Os que atuavam diretamente com as crianças faziam parte do quadro permanente da SME: Diretor, Diretor Adjunto, Professor

---

<sup>6</sup> A função de Professor(a) Articulador(a) não existe atualmente no quadro da SME.

<sup>7</sup> Configuração em acordo com o parágrafo 6º, da Resolução 816/2004.

Articulador e Agente Auxiliar de Creche. Já os que realizavam atividades de apoio, eram terceirizados: Cozinheira, Lactarista e Auxiliar de Serviço Geral (ROCHA, 2010, apud GIL, CAMPOS & ZADMINAS, 2015).

Com a mudança de gestão em 2009, foi possível perceber que houve uma proposta de reestruturação da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: capacitação de profissionais com programas como o PROINFANTIL<sup>8</sup>, avaliação das crianças, concurso para professores exclusivos para o segmento, inauguração de novas unidades, avaliação de projetos anuais, bonificação de profissionais, plano de cargos e salários para profissionais, entre outros.

Algumas das iniciativas do governo municipal podem ser observadas nos Planos Estratégicos<sup>9</sup> propostos para a Cidade, o primeiro de 2009-2012 e o segundo de 2013-2016. Apesar de ambos serem documentos de cunho político e, com isso, evidenciarem feitos do governo, colocam a educação para crianças pequenas em destaque, o que entendemos como fato positivo.

Segundo o documento, com a inauguração das novas unidades, os denominados Espaços de Desenvolvimento Infantil<sup>10</sup> (EDI), foram criadas 15 mil vagas em creches entre 2009 e 2011. São citadas como avanços relacionados à qualidade, a criação do cargo de Professor de Educação Infantil – PEI, a qualificação dos Agentes de Educação Infantil, implementação as orientações curriculares voltadas para o segmento, implementação de indicadores de avaliação e monitoramento do desenvolvimento infantil, além de outros programas complementares como o Primeira Infância Completa(PIC)<sup>11</sup> e Escola de Famílias (PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2012, p. 66).

Os EDI se tornaram um marco político da gestão de 2009-2012/2013-2016 em se tratando da EI. São espaços construídos especificamente para

---

<sup>8</sup> Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil. Para mais informações: <http://proinfantil.mec.gov.br/>. Acesso em 10/11/2014.

<sup>9</sup> Mais informações em: [http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento\\_estrategico\\_13-16.pdf](http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento_estrategico_13-16.pdf). Acesso em 08/02/2016.

<sup>10</sup> Ver o documento: Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo Conceitual e Estrutura, 2010. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>. Acesso em 08/02/2016.

<sup>11</sup> Para mais informações: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=131779>. Acesso em 08/02/2016.

a educação de crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses de idade, compostos de três frentes: (1) Expansão do Atendimento, (2) Salto de Qualidade e (3) Integração intersetorial. A primeira diz respeito a expansão para 30 mil vagas em áreas de grande concentração de beneficiários do Cartão Família Carioca<sup>12</sup>, além de rever a política de acesso à creche; e a adequação da oferta de vagas à demanda local. A segunda tem relação com a presença de Professores de Educação Infantil (PEI) em todas as turmas, orientadas por uma proposta pedagógica definida; além disso, prevê a elaboração e implementação de um Sistema de Avaliação e Monitoramento. Por último, a terceira frente, está relacionada com a garantia de atendimento a totalidade dos beneficiários do Cartão Família Carioca por meio da creche ou de programas complementares.

Com isso, os resultados esperados além da ampliação da oferta de vagas são de que atendam à demanda da população mais vulnerável e que proporcionem melhorias do desenvolvimento infantil das crianças atendidas, além de assegurar as condições básicas de saúde e permitir o nivelamento de diferenças socioeconômicas no desempenho escolar futuro; esclarecendo que todas as políticas e ações voltadas para os EDI são extensivas às creches (PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2012, p. 66-67).

Por sua vez, o cargo de Professor de Educação Infantil foi criado pela Lei nº 5.217/2010a ser admitido exclusivamente pela aprovação em concurso público. A habilitação mínima exigida para a elegibilidade ao cargo foi a Nível Médio na modalidade Normal, com carga horária de 22,5 horas semanais para a atuação exclusiva na EI. Como aponta Gil (2013), por pressões para que a Prefeitura do Rio de Janeiro se adequasse à legislação, foi criado o cargo de PEI, com a manutenção dos AAC e suas atribuições. Sendo assim, a partir de 2011 os PEI ingressaram na trajetória da EI do município.

---

<sup>12</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=2248211>. Acesso em 08/02/2016.

Contudo, até o primeiro concurso para Professores de Educação Infantil realizado em 2010, os Agentes de Educação Infantil<sup>13</sup> (AEI), anteriormente denominados AAC, atuavam nas creches cumprindo a função dos professores regentes, como já foi mencionado. Muitos AEI já conheciam as rotinas das creches por terem trabalhado anteriormente como contratados pelas ONG e Organizações da Sociedade Civil (OSC); e em virtude do PROINFANTIL, grande parte deles se tornaram PEI, mas a convivência entre categorias funcionais nem sempre foi/é fácil. Assim como houve disputa por espaço entre contratados e Agentes de Educação Infantil, também houve com a chegada dos PEI em 2011. Em algumas instituições, as categorias de contratados, AEI e PEI coexistem até hoje. Gil, Campos e Zadminas (2015, p. 11), trazem esse apontamento,

Um rápido estudo demonstra que as ações se misturam, repetem e desta forma, criam interpretações, embates, posturas e práticas diferenciadas em espaços diversos. [...] Para além da discussão sobre as atribuições de cunho pedagógico, hoje há uma realidade que se apresenta sob a forma de conflito. Esse conflito tem emergido para além da escola e da sala de aula.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação<sup>14</sup>, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro conta com 671 unidades de Educação Infantil, sendo 303 Creches, dentre as quais 247 creches públicas e 56 unidades escolares que atendem na modalidade creche; 201 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e 167 Creches Conveniadas.

No total, são atendidas nas creches 67.687 crianças, dentre as quais 51.249 estão matriculadas em creches municipais, 16.438 nas instituições conveniadas e 79.154 em pré-escolas. Em relação aos profissionais, são 4.030 professores de Educação Infantil e 6.140 Agentes de Educação Infantil. Não foi possível quantificar os profissionais do corpo administrativo por estarem englobados todos no total da Educação, incluindo os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º segmento (EF I) e Ensino Fundamental 2º segmento (EF II).

---

<sup>13</sup>A categoria funcional *Agente Auxiliar de Creche*, criada em 08 de abril de 2005 (Lei 3.985) foi alterada para *Agente de Educação Infantil* pela Lei 5.623 de 01/10/2013, por este motivo, optamos por utilizar a nomenclatura vigente.

<sup>14</sup> Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>, atualizado em 25 de agosto de 2014. Acesso em 03/11/2014.

Considerando a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, é possível que a atenção para a Educação Infantil, em relação à qualidade, se volte para a pré-escola em detrimento das creches como já ocorreu em momentos anteriores da história. Algumas ações já fazem com que a pré-escola tenha um caráter escolarizante, como a adoção dos cadernos de atividades, semelhantes aos cadernos pedagógicos utilizados no EF.

Por conta de todo o exposto acima, a educação infantil no município do Rio de Janeiro, em especial as creches, enfrentam desafios que se impõem repetidamente, como por exemplo, a concepção mais do que enraizada socialmente de que as creches municipais são voltadas para a parcela mais necessitada e carente; de que estão a serviço da liberação da mulher para o trabalho; de que o trabalho em creche pode ser exercido por profissionais sem a formação adequada; e, finalmente, de que baixo investimento é suficiente para o atendimento voltado para a guarda e cuidado da criança.

Essas concepções social e culturalmente estabelecidas interferem diretamente tanto na qualidade que de fato é oferecida pelas instituições, quanto no que os envolvidos no processo de educação de crianças pequenas pensam sobre a qualidade. De acordo com Nunes (2009, p. 38-39, apud Souza, 2011, p. 55),

Os avanços legais e os estudos sobre a infância não se traduzem, no mesmo tempo e espaço, em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre a educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade.

A transferência das creches para a SME, assim como as metas estabelecidas para o aumento do atendimento, embora já sejam um avanço para o segmento, não alteram por si só as configurações e condições de funcionamento das instituições no que diz respeito à qualidade. Por este motivo é que a discussão acerca da qualidade se faz importante.

### 3 A respeito da Qualidade

#### 3.1. Revisão de literatura sobre Qualidade

Antes de abordarmos os conceitos sobre qualidade, cabe aqui fazer um breve resumo de que forma esta foi transposta do campo empresarial para a educação. Entretanto, não podemos considerar a sua introdução no campo educacional deslocada dos contextos político, econômico e social, por conta disso, vamos descrever brevemente essa trajetória.

O termo *Qualidade Total* surgiu nos Estados Unidos da América, mas foi fortemente posto em prática a partir da necessidade de reconstrução e ascensão do Japão no Pós-Guerra. Seus precursores foram Philip B. Crosby, Juran J. M. e Edward Deming e tinham enquanto preceitos as etapas de: 1) inspeção; 2) controle estatístico da qualidade; 3) garantia da qualidade; e 4) gestão estratégica da qualidade (NETO & SILVA, 2001).

O conceito de *qualidade* ganha ênfase a partir do momento em que a produção de produtos deixa de acontecer em uma escala de pequeno porte, para atingir a produção em larga escala. Ainda de acordo com os autores,

[...] a qualidade total é conhecida há milênios, entretanto, apenas recentemente é que ela surgiu como função de gerência formal, voltada para inspeção. Em sua forma original era relativa ao controle. Hoje, as atividades relacionadas com a qualidade são consideradas essenciais para o sucesso do planejamento estratégico (Idem, 2001, p. 10).

Neto e Silva (2001) também evidenciam que a *Qualidade Total* é um modelo de gerenciamento da produção utilizado em momentos de crise com vistas a superá-la. Harvey (1994, apud NETO & SILVA, 2001) ao refletir sobre modernidade e pós-modernidade, entende que a qualidade total enquanto instrumento teórico-prático da pós-modernidade, contribuiu para a transformação cultural que acompanha a tentativa de recomposição

do capitalismo. Para Ishikawa (1993, apud NETO E SILVA, 2001, p. 12), estudioso do modelo de Qualidade Total japonês, o essencial é a definição de custos, antecipação dos defeitos e possíveis reclamações; portanto a partir desse ponto de vista sobre a administração “explica que a preocupação da gerência tem de ser com a felicidade das pessoas que estão ligadas à empresa, sejam elas clientes ou empregados”. Assim, entende que o estado ideal de controle de qualidade é quando não é preciso haver inspeção sobre o processo. Nessa linha, Crosby (1986, apud NETO & SILVA, 2001) destaca a importância das pessoas no processo.

Neto e Silva (2001) apontam que o conceito de *Qualidade Total* apareceu no discurso do campo educacional na América Latina nos anos 90, em substituição ao discurso de democratização. O conceito de qualidade foi transposto para a educação com o mesmo significado das empresas, conferindo à educação condição de mercadoria.

De acordo com os autores, o discurso de transposição de um campo para o outro assumiu quatro focos. O primeiro coloca as pessoas no centro, propõe a qualidade humana dos que atuam direta ou indiretamente no processo educacional. Enquanto o segundo coloca no centro os processos, assim, a qualidade funcional das atividades realizadas nos setores da escola estaria no foco. Já o terceiro, coloca as ferramentas no centro, em função da qualidade técnica dos instrumentos e metodologias. Por fim, o quarto está relacionado ao grupo, visando à qualidade das equipes que efetivam o trabalho.

Com o aumento da demanda por educação, acreditava-se que os princípios da Qualidade Total aplicados às escolas poderiam promover mudanças nos processos de trabalho. Com isso, o modelo de gestão da qualidade é difundido nas escolas e se estabelecem seus principais pressupostos como “a descentralização das decisões, o autocontrole dos profissionais e a desalienação” (NETO & SILVA, 2001, p. 15).

Neste contexto, a escola passa a ser considerada como uma empresa, em que é preciso manter os padrões estipulados de qualidade e os profissionais são responsabilizados pelo baixo rendimento da escola. Concordamos com os autores quando colocam que embora o discurso predominante na educação use a gestão democrática, pouco se admita em

termos de participação e política, mas em contraposição, seja defendida a supremacia da técnica ou da Gestão da Qualidade Total em Educação (Idem, 2001, p. 15).

Com isso, tecem a principal crítica ainda enfrentada por este modelo,

Sob essas condições é apresentada à educação brasileira um modelo fundamentado na estrutura gerencial formal da empresa: *a gestão estratégica da qualidade através do controle estatístico*. Elabora-se uma linha de educação baseada apenas no treinamento apoiada no *controle estatístico* da qualidade. É uma proposta pedagógica com o mínimo de educacional (NETO & SILVA, 2001, p. 16, grifo dos autores).

Os autores colocam ainda que a qualidade do discurso hegemônico é diferente da qualidade proposta pelos movimentos populares, em que são postas em destaque a qualidade de vida e a rejeição à produtividade e à eficiência. No entanto, é preciso considerarmos que o paradigma da Qualidade Total é um modelo das organizações incluindo o Estado, sem desconsiderar suas variáveis econômicas, políticas e ideológicas.

Deste modo, Neto e Silva (2001) identificam ao menos três mudanças na relação escola e sociedade: 1) a escola passa a ser uma empresa, por conta disso, a qualidade estabelecida precisa ser alcançada e seus profissionais são responsabilizados em caso de baixo rendimento; 2) o aluno se torna cliente, assim como o conhecimento passa a ser mercadoria e é preciso pagar por ela; 3) o melhor emprego será conseguido por aquele que obtiver melhor preparação escolar.

Os autores concluem, a partir de outros estudos e pesquisas, que a questão da Gestão da Qualidade Total na Educação está muito mais relacionada ao discurso do que a sua capacidade de produzir nas escolas os resultados divulgados pela mídia. Por fim, defendem um projeto de educação baseado na qualidade social em contraposição à qualidade total.

Neste sentido, pode-se dizer que o conceito de Qualidade Total foi amplamente discutido no Ensino Fundamental, mas relacionado ao fracasso escolar. Segundo Oliveira (2007, p. 666)

Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também,

relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Gadotti (2013, p. 1) também aborda o conceito de qualidade social, ou uma nova qualidade, em que são valorizados os aspectos social, cultural e ambiental da educação, englobando os conhecimentos simbólico, sensível e técnico. Neste sentido, entende não ser possível separar um aspecto do outro no que diz respeito à qualidade.

O autor aponta que o tema vem sendo debatido por duas vertentes. Enquanto a primeira tem relação com as estratégias para alcançar os objetivos, privilegiando a técnica; a segunda está relacionada ao currículo em mudança, privilegiando a política.

Com relação à questão política, enfoca que antes de debatermos quais são os parâmetros, ou seja, qual referência teremos da qualidade, é preciso termos clareza sobre qual educação está em debate. Para Gadotti (2013, p. 5) “a qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela”. Por isso, vamos esclarecer mais à frente o que dizem os documentos oficiais voltados para o segmento da EI.

O estudo realizado por Dourado, Oliveira e Santos (2007) apresenta uma matriz teórico-conceitual elaborada a partir de pesquisas e avaliações anteriores, acrescidos de um questionário remetido aos países integrantes da Cúpula das Américas, dos aspectos que influenciam a qualidade da educação.

Neste sentido, apontam que, por ser um conceito polissêmico, deve levar em conta diversas perspectivas ao ser discutido, como: as condições de trabalho, a gestão da escola, o currículo, a formação docente, entre outras. Segundo os autores, pesquisas e estudos relacionados ao tema indicam a complexidade da temática, principalmente por ser um fenômeno abrangente e envolver múltiplas dimensões, e com isso,

[...] não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares, bem como intra-escolares (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007, p. 6).

Os autores pontuam duas vertentes distintas com relação aos estudos que envolvem a qualidade (Idem, p. 6). Se, por um lado, a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma para aproximação da qualidade da educação, “a relação insumos processos-resultados” em que envolve a relação de recursos materiais e humanos e a relação na escola e na sala de aula, tendo como resultado o desempenho do aluno, por outro, as pesquisas relativas a escolas eficazes ou escolas com resultados destacáveis abordam a discussão dos elementos objetivos que contribuem para a qualidade, como os custos básicos de manutenção e desenvolvimento e as condições subjetivas que envolvem a organização escolar.

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007, p. 6).

Dessa maneira, observam que é preciso considerar “um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos” (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, p. 8) para a avaliação da qualidade, o que requer “identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação” (Idem, p. 8), pois advertem que a qualidade pode ser produzida mesmo em distintas realidades e condições objetivas.

Acrescentam, portanto, que a discussão sobre a qualidade da educação deve incluir o mapeamento dos elementos utilizados para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo. Ao longo do texto, enfatizam as interferências que podem ser ocasionadas pelas dimensões extrínsecas e intrínsecas, pois estas

[...] afetam, sobremaneira, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes, daí porque tais dimensões devem ser efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007, p. 29).

Os autores apontam duas dimensões extraescolares e quatro intraescolares como as que devam ser levadas em consideração ao tratarmos de qualidade. As extraescolares estão relacionadas com o (1) nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural; (2) nível do Estado: a dimensão dos direitos, obrigações e garantias. Já as intraescolares estão relacionadas com (1) nível de sistema: as condições de oferta de ensino; (2) nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar; (3) nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; (4) nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar.

Cada uma dessas dimensões abrange elementos gerais e específicos que influenciam na qualidade da educação, dentre eles estão desde os aspectos macroeconômicos como a condição social da família, até os de adequação do espaço e formação dos professores, dentre outros.

Para Dourado e Oliveira (2009) é importante a identificação das condições objetivas e subjetivas da organização, gestão e avaliação que propiciam a qualidade da educação. Esses elementos podem ser considerados “aspectos objetivos para a construção de condições de qualidade em uma escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos” (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 206). Além disso, mencionam que outros elementos precisam ser considerados como as características da gestão, das rotinas pedagógicas, do trabalho pedagógico, os juízos de valor das pessoas envolvidas, a natureza pedagógica, “bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade referente ao papel e às finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido” (Idem, p. 206).

Concluem, portanto, que os aspectos que se seguem são os que mais influenciam na construção de uma educação de qualidade: a) as dimensões intra e extraescolares devem ser consideradas de maneira associada na elaboração e implementação de políticas públicas; b) a dimensão socioeconômica e cultural também deve ser levada em consideração; c) a construção da qualidade social deve ocorrer em paralelo com ações voltadas para a superação das desigualdades socioeconômicas e culturais; d) reconhecimento de que a qualidade social está atrelada a políticas de inclusão e resgate social; e) democratização dos processos escolares; f)

relações adequadas de alunos por turma, alunos por docente e por funcionários; g) financiamento público adequado; h) estrutura e características da escola; i) qualidade do ambiente e das instalações; j) processos de organização da gestão e escolha do diretor; k) formação inicial e continuada dos profissionais e adequado plano de carreira; l) satisfação e engajamento da comunidade escolar (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 2012-2013).

### **3.2. Qualidade na Educação Infantil**

De acordo com Campos (2013), a conceituação acerca da qualidade seguiu um curso próprio no que tange à educação infantil. Inicialmente, teve influência da Psicologia ao ter como foco a preocupação com a separação mãe-criança, voltando-se para os aspectos afetivos do desenvolvimento infantil.

Em seguida, por volta da década de 1960 houve um deslocamento para a análise do desenvolvimento cognitivo, ocupando-se desta forma, com os resultados futuros a serem obtidos na escola. Segundo a autora, experiências de estimulação precoce realizadas nos Estados Unidos colaboraram para a expansão da oferta de pré-escolas.

Já em 1970, a teoria de privação cultural influenciou fortemente as políticas de assistência social e de educação. Sendo assim, vários programas compensatórios foram implantados direcionados a crianças de baixa renda, programas estes em sua maioria “de baixo custo, [que] empregava adultos de baixa escolaridade e se aproximava do modelo de uma “educação pobre para pobres” (CAMPOS, 2013, p. 27).

Com o aprofundamento da abordagem psicológica, com ênfase no desenvolvimento, houve então a busca pelo equilíbrio entre o desempenho escolar e o respeito às fases de desenvolvimento da criança. A autora cita a representatividade dos materiais da instituição americana *National Association for Early Childhood Education*, baseada nos conceitos de

*Developmental Appropriated Practices*, ou práticas adequadas ao desenvolvimento; e no currículo *High Scope*.

As práticas adequadas ao desenvolvimento levam em conta as melhores práticas de acordo com o desenvolvimento infantil, de 0 a 8 anos de idade, englobando não só a educação infantil, mas os primeiros anos da escola primária.

[...] valoriza a brincadeira, a iniciativa das crianças, os aspectos emocionais e afetivos, a interação positiva entre adultos e crianças, o trabalho individual e em pequenos grupos, ou seja, corresponde a um modelo de Pedagogia ativa e defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais (CAMPOS, 2013, p. 27).

Por sua vez, o currículo *High Scope*, segundo Oliveira-Formosinho (1998, p. 145, apud CAMPOS, 2013, p. 28) foi embasado pela “reflexão sobre a ação em vários níveis: o da criança, o do educador(a), o do pesquisador e o da interação entre todos eles na construção da ação educativa”.

Nos anos de 1990, na Comunidade Europeia, acontece a publicação do documento *Quality in services for Young children: a discussion paper*, elaborado pelos participantes da European Commission Equal Opportunities Unit que visava permitir a participação igualitária de grupos minoritários e discriminados na sociedade. Neste contexto, a oferta de atendimento de qualidade para crianças pequenas se tornou uma questão social e política.

Em continuidade ao debate, Moss (2002, p. 20-21, apud CAMPOS, 2013, p. 29), descreve em síntese a concepção de qualidade da União Europeia como: a) qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças; b) definir qualidade é um processo; c) o processo deve ser participativo e democrático; d) as necessidades, perspectivas e valores podem divergir; e) definir qualidade é algo dinâmico e contínuo, devendo ser revisto regularmente.

Já Dahlberg, Moss e Pence (1999, apud CAMPOS, 2013) colocam em questão a legitimidade dos critérios utilizados para a definição de qualidade baseados unanimemente em conhecimentos considerados universais em detrimento da valorização das diferentes perspectivas culturais acerca do significado e do lugar social ocupado pela educação de crianças pequenas.

Apontam, enquanto alternativa, as experiências da *Reggio Emilia*<sup>15</sup>. A este respeito, Bondioli (2004, p. 13-14, apud CAMPOS, 2013, p. 29) situa a qualidade como integrante dos processos de participação e autoavaliação, em que possui naturezas: a) transacional; b) participativa; c) autorreflexiva; d) contextual e plural; e) qualidade enquanto processo; f) tem natureza transformadora.

Em concordância, Penn (2011, apud CAMPOS, 2013) reafirma por um lado a importância dos contextos culturais nos quais as crianças estão inseridas, além do etnocentrismo e imposição das visões dominantes, mas, por outro, também reafirma a importância da atenção à qualidade nos contextos em que as crianças estão em posições desiguais, em que as oportunidades e riscos não chegam a todos igualmente.

Por fim, Campos (2013) evidencia que o Brasil se utilizou de várias dessas vertentes em diversos momentos, embora tenha construído uma história própria em relação à qualidade na educação infantil. Em grande parte, os movimentos sociais associados a especialistas, estudiosos e militantes, tiveram forte influência nos documentos voltados para este segmento da educação como, por exemplo, a inserção da creche no sistema educacional juntamente com a pré-escola na Constituição Federal de 1988 e a LDB, que estabeleceu a meta de formação dos professores de creche e pré-escola em nível superior, além de incumbir aos municípios a responsabilidade de organização e funcionamento da educação infantil.

Por sua vez, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) realizaram um estudo de estado da arte sobre a qualidade da educação infantil no Brasil analisando textos publicados tanto com dados empíricos, quanto de reflexão sobre o tema e suas formas de avaliação.

As autoras iniciam com um breve retrospecto sobre o segmento no Brasil e posteriormente destacam as seguintes categorias para discussão: o profissional da educação infantil e sua formação, projetos pedagógicos e currículo para educação infantil, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e relações com a família. Embora as pesquisas analisadas indiquem diferenças regionais, indicam também a

---

<sup>15</sup> Sobre esse assunto ver Bondioli (2004) e Bondioli e Savio (2013).

presença de padrões comuns em relação ao atendimento cujos modelos ainda apresentam resistência quanto às mudanças requeridas pela LDB.

Como contribuição, Campos, Füllgraf e Wiggers(2006) destacam que as creches são menos favorecidas em relação às pré-escolas em diversos aspectos. Enquanto as primeiras continuam com suas rotinas amarradas às ações relacionadas à alimentação, higiene e contenção das crianças, as segundas seguem os modelos escolares tradicionais. Em comum, apresentam a dificuldade de comunicação com as famílias, que são vistas pelas equipes com preconceito e de forma negativa.

Embora evidenciem de que há conscientização sobre a necessidade da formação dos profissionais, é possível apreender a partir das pesquisas que a formação recebida é insuficiente para o trabalho desenvolvido com esta etapa do ensino. Da mesma maneira, são observadas disparidades entre as concepções propostas pelos documentos oficiais, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades e as práticas cotidianas.

### **3.3. O que dizem os documentos oficiais?**

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011), os documentos oficiais são um indicativo de que a construção da qualidade na educação Infantil tem sido observada.

Como principais contribuições citam o delineamento dos princípios e fundamentos da educação que se almeja para crianças pequenas, assim como a importância da elaboração da proposta pedagógica por cada instituição. Eles também se tornaram fundamentais para que os municípios os tomassem como ponto de partida e, assim, elaborassem suas próprias propostas curriculares. Ademais, proporcionou o curso de profissionalização dos profissionais deste segmento, com o enfoque para a formação inicial e continuada. Foram criados também padrões mínimos para a infraestrutura voltada para o atendimento das necessidades infantis. E, por fim, ressaltam a importância da ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração.

O ensino obrigatório no Brasil passa a incluir maior número de crianças, especialmente as de camadas menos favorecidas, que a ela não tinham acesso. A entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental coloca em perspectiva o diálogo maior entre as duas primeiras etapas da educação básica. A educação infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir no diálogo com o ensino fundamental. Essa interlocução pode ser profícua para a consolidação da identidade da educação infantil, que, contraditoriamente, muitas vezes se pauta em um modelo escolar inadequado também para a educação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011, p. 71).

Dentre as publicações destacadas pelos autores, vamos discutir as que se seguem.

### **3.3.1.**

#### **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é uma publicação do Ministério da Educação (MEC), dividido em dois volumes. O primeiro trata dos aspectos relevantes para a definição dos parâmetros de qualidade para a educação infantil enquanto o segundo está ligado às concepções legais.

Seu principal objetivo é oferecer uma referência nacional de qualidade para as instituições de educação infantil, cumprindo a determinação legal do Plano Nacional de Educação enquanto uma das medidas para a melhoria da qualidade (BRASIL, 2006b, p. 7).

Ainda na apresentação do primeiro volume, é esclarecida a diferença conceitual entre parâmetros e indicadores. Enquanto aquele está relacionado a ser uma referência, esse está relacionado com a quantificação, ou seja, por meio dos indicadores pode ser possível aferir os parâmetros.

Levando em conta as discussões sobre os fundamentos da qualidade na educação infantil o documento aponta que é possível fazer algumas considerações como:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos,

necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006a, p. 24).

Em seguida, discute os resultados de pesquisas de autores renomados na área, justificando que a revisão é importante por apontar possíveis dimensões de qualidade a serem priorizadas. De modo geral, reforçam a noção de que ao frequentar uma creche de boa qualidade, a criança terá maiores possibilidades de ter um bom desempenho futuro.

Além disso, traça uma análise sobre a qualidade no que concerne à legislação e à atuação dos órgãos oficiais. A legislação voltada para o segmento faz com que este tenha definida a sua função dentro do sistema educacional enquanto primeira etapa da educação básica e com isso, o reconhecimento de sua importância.

Portanto, trazendo em seu bojo a função de promover integralmente o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade “evidencia a necessidade de se tomar a criança com um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade” incluindo neste processo, portanto, a família, a comunidade e as instâncias governamentais (BRASIL, 2006a, p. 32).

O documento propõe, portanto, que para obter melhoria na qualidade do atendimento às crianças, os sistemas educacionais precisam atentar para os seguintes aspectos: 1) implementação e acompanhamento das políticas de Educação Infantil; 2) propostas pedagógicas das instituições; 3) relação entre família e instituição; 4) formação regular e continuada de seus profissionais; e 5) infraestrutura adequada (Idem, p. 44).

Entendendo que as instituições precisam da atuação conjunta das instâncias que as regulamentam, deixa claras as atribuições dos governos federal, estadual e municipal (Secretarias Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação), que devem atuar em regime de colaboração em conformidade com o que está expresso na LDB.

Para que um patamar satisfatório de qualidade seja atingido, é fundamental que o poder público, nos níveis da administração federal, estadual e municipal, atue em regime de colaboração recíproca. Para que não haja duplicidade e/ou “ausência” de ações, é necessário delimitar as fronteiras de atuação e as formas de articulação entre os vários níveis e órgãos responsáveis, em consonância com a legislação vigente (BRASIL, 2006b, p. 13).

Deste modo, estabelece itens relativos à proposta pedagógica das instituições, aos profissionais que atuam na EI, a interação dos profissionais e a estrutura das instituições enquanto proposta de qualidade a ser seguido. Esses aspectos serão retomados mais à frente na seção das análises.

### **3.3.2.**

#### **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**

A publicação Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil tem como objetivo orientar os municípios quanto à qualidade dos ambientes a serem oferecidos às crianças pequenas.

O documento propõe que a elaboração do projeto de infraestrutura das instituições ocorra com a participação da comunidade escolar de modo que “incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais” (BRASIL, 2006c, p. 7).

Reconhecidamente, a EI traz em seu bojo uma educação assistencialista voltada para a guarda das crianças. Muitas unidades de Educação Infantil não foram construídas com esta finalidade, mas foram adaptadas para tal. Por conta disso, há o entendimento de que é preciso (re)considerar os ambientes como propiciadores da qualidade tanto para os profissionais quanto para as crianças.

Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos (Idem, p. 34).

Os ambientes, ao serem projetados, devem levar em consideração a integração entre as pessoas, profissionais, crianças e comunidade; os múltiplos usos dos espaços; a possibilidade de as crianças transformarem e recriarem os ambientes; o contato com a natureza; a segurança dos usuários, dentre outros aspectos que constituem as referências de qualidade da infraestrutura. Portanto, os parâmetros em si, são divididos

em três eixos de projeto e construção: 1) Parâmetros contextuais-ambientais: características do terreno (dimensões, forma e topografia), localização, adequação da edificação aos parâmetros ambientais; 2) Parâmetros funcionais e estéticos - organização espacial, áreas de recreação e vivência, ambientação: dimensionamento, configuração e aparência, acessos e percursos; 3) Parâmetros técnicos - serviços básicos de infraestrutura, materiais e acabamentos. Assim como no tópico anterior, esses aspectos serão retomados para a discussão das nossas análises.

### 3.3.3.

#### **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**

O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias propostas para este segmento.

De acordo com a publicação (BRASIL, 2006d), a educação das crianças pequenas enquanto direito tem ganho expressividade nos últimos anos e em virtude da importância na formação do sujeito, tem sido reconhecida como importante na etapa inicial da educação básica. Contudo, justifica que a integração da educação infantil aos sistemas educacionais, não foi acompanhado do orçamento necessário para tal.

Após um breve histórico sobre a trajetória da educação infantil brasileira, indica que por vezes, as funções a qual esta se propõe: assistencialista, compensatória, educacional, se mesclam ou se separam (Idem, p. 8). Em relação a isso,

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006d, p. 9).

Em seguida, apresenta as iniciativas do governo federal com finalidade de garantir não só o direito à educação das crianças pequenas,

mas também a qualidade no atendimento às mesmas, propostas nos documentos direcionados à educação infantil.

Portanto, estabelece quinze diretrizes que colaboram no estabelecimento da qualidade, dentre elas destaco as seguintes: a) A educação e cuidado das crianças pequenas são de responsabilidade dos setores da educação; b) indissociabilidade entre cuidar e o educar; c) a qualidade na Educação Infantil deve ser orientada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade; d) O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas; e) as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas com a participação dos profissionais; f) Os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ser qualificados tendo como foco o trabalho com as crianças pequenas; g) assegurar a formação inicial e a continuada dos professores e profissionais não docentes da Educação Infantil; h) As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância (BRASIL, 2006d, p. 17-18).

Já dentre os dezoito objetivos todos concorrem para a melhoria da qualidade da educação direta ou indiretamente, bem como as metas e estratégias. Tanto as diretrizes, quanto os demais itens que constituem o documento são muito amplos e dependem de diversos fatores para que sejam implementadas, dentre eles estão os interesses políticos, bem como as possibilidades orçamentárias.

Contudo, mesmo sendo prescritivo, o fechamento do documento com as recomendações se faz interessante, pois coloca os atores que participam diariamente do processo da educação das crianças, diante da possibilidade de refletir sobre a qualidade e agir em direção a ela. Por isso destacamos as seguintes recomendações: a) que a prática pedagógica considere os saberes produzidos por todos os sujeitos envolvidos no processo, crianças, profissionais e comunidade; b) que as instituições de Educação Infantil incentivem e divulguem iniciativas inovadoras, a fim de contribuir na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil; c) todos os envolvidos no processo de educação das crianças

participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas.

#### **3.3.4. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi elaborado pelo MEC com o intuito de orientar as instituições de educação infantil para encontrarem seus caminhos para uma educação de qualidade.

O texto explicita que não há uma única trajetória a ser seguida pelas instituições para que sejam consideradas de qualidade, tendo em vista que esse conceito depende de múltiplos fatores, como por exemplo, o entendimento da sociedade sobre os direitos da mulher, ou a responsabilidade coletiva pela educação das crianças. Contudo, afirma que para que as creches e pré-escolas ofereçam melhores oportunidades educacionais é preciso que sejam de qualidade.

Deste modo, é sugerida uma autoavaliação a ser realizada em conjunto com os envolvidos no processo educacional das crianças pequenas, profissionais e responsáveis. A justificativa se dá pela compreensão de que com a conjunção das perspectivas dos envolvidos é que se criarão as melhores oportunidades educacionais.

De acordo com os Indicadores, os aspectos levados em consideração ao tratarmos de qualidade podem ser relacionados com diferentes âmbitos da educação, por exemplo: respeito aos direitos humanos fundamentais; valorização e reconhecimento das diferenças (gênero, étnico-raciais, religiosas, dentre outras); concepção de qualidade baseada nos valores sociais mais amplos; legislação educacional brasileira no que diz respeito às finalidades da educação e a forma de organização do sistema escolar; conhecimentos científicos sobre a criança e a formação profissional.

Por englobar tantos aspectos é que o documento propõe que, a partir da reflexão sobre suas realidades, as instituições tenham ferramentas para intervir, definindo suas prioridades e traçando planos de ação a serem executado com vistas à qualidade. Sendo assim, os indicadores são

considerados sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que através dela podem qualificar algo, deste modo, qualquer variação que seja observada nos possibilita constatar mudanças.

O documento apresenta aspectos que devem ser considerados para a busca da qualidade em relação a importantes elementos, as denominadas *dimensões*. Foram elencadas um total de sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Cada uma delas é composta por indicadores e subitens a serem preenchidos e analisados pela comunidade escolar.

A recomendação é de que os indicadores sejam utilizados anual ou bianualmente para que o processo de implementação do plano de ação seja acompanhado pela comunidade escolar.

### **3.4. Como obter Qualidade?**

Dahlberg, Moss e Pence (2003, apud DIAS, 2004) apontam que é fato recorrente a educação de crianças pequenas ter deixado de lado o cuidado em detrimento da melhoria dos resultados e desempenho escolar, focando na previsão e padronização de resultados.

Os autores entendem que a qualidade é consensualmente vista como algo objetivo e reconhecível, mas em oposição, acreditam que seja um conceito subjetivo, fundado sobre valores, crenças e interesses. Sendo assim, propõem a formulação de um novo conceito, o de construção de significado.

Esta nova abordagem envolve reflexãocrítica e diálogo, baseados na experiência humana concreta, então em abstrações, categorizações e mapeamentos, próprios do discursoda qualidade. Seu ganho mais evidente parece ser o de mobiliza os interessados pelo trabalho com a primeira infância e de tratá-los como agentes de mudança (DIAS, 2004, p. 261).

Dessa maneira, entendem que, ao focar na construção de significado ao invés da qualidade, haverá uma reflexão acerca dos significados e propósitos da instituição voltada para crianças pequenas (Idem, 2004).

Por sua vez, Zabalza (1998), discute a questão da qualidade da educação em geral, transpondo em seguida, sua argumentação acerca do tema para a educação infantil por conta das especificidades que apresenta.

Ao refletir sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, organiza este conceito em três dimensões/eixos e quatro vetores com o objetivo de analisar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-los de acordo com os diferentes contextos. Os primeiros estão relacionados com: a) qualidade vinculada aos **valores**: diz respeito ao que é valioso, para o autor, no campo da educação esse é um dos componentes mais importantes da qualidade; b) vinculada à **efetividade**: está relacionado com as instituições e processos que alcançam bons resultados; c) vinculada à **satisfação dos participantes dos usuários** no processo: têm desempenhado importante papel como pré-condição para que a efetividade se concretize (Idem, p. 31).

Para o autor, as três dimensões da qualidade se complementam; entretanto, enfatiza que na educação, por se tratar de um processo eminentemente social, é preciso levar em consideração as pessoas envolvidas. Sendo assim, pondera que os fatores relacionados ao pessoal como a satisfação, motivação, autoestima, entre outros, sejam variáveis condicionantes na qualidade dos processos e seus resultados por entender que “A dimensão pessoal do processo educativo é básica” (ZABALZA, 1998, p. 32).

Zabalza (1998), em consideração estrutural sobre a qualidade, aponta as condições organizacionais que a tornam possível. Para tanto, elenca os seguintes vetores: a) a função de projeto: em que a qualidade está relacionada a projeto, tanto com seus custos, quanto às condições materiais e funcionais para viabilizá-lo; b) dimensão produto ou resultado: está relacionada com a obtenção dos objetivos propostos e à sua permanência e não só aos resultados ao final do processo, o que ocorre como consequência de outros eixos; c) dimensão processo ou função: processo ou método para a obtenção de resultados; e d) função do

desenvolvimento organizacional: intervenções com intuito de aperfeiçoamento das condições das instituições e equipes.

Com o auxílio das leituras de Purkey e Smith (1983, apud ZABALZA, 1998) e Fullan (1985, apud ZABALZA, 1998), o autor sintetiza as características comuns às escolas de qualidade estudadas pelos autores citados: 1. Liderança orientada para a qualidade do ensino; 2. Ênfase nos problemas da organização curricular; 3. Boa relação com a comunidade; 4. Definição clara com os objetivos educativos e didáticos da escola e alta expectativa em relação ao rendimento dos alunos; 5. Sistema eficaz de supervisão e avaliação do processo seguido pelos alunos e do seu progresso; 6. Procedimentos internos de funcionamento e atitudes pela equipe de direção que representem apoio às iniciativas de inovação e experimentação; 7. Planejamento adequado e sistemático da formação em serviço; 8. Relação próxima com as famílias e envolvimento destas com as atividades da escola.

Zabalza (1998, p. 39) aponta que embora todas as instituições precisem perseguir a qualidade, as de educação infantil têm desafios a transpor que lhes são próprios. Retoma, portanto, as dimensões e vetores pensando especificamente nesta etapa da educação. Sobre a dimensão relativa a valores e crenças, enfatiza que os valores mais do que presentes nos documentos oficiais, estão presentes nas práticas de ensino e por conta disso, condicionam tanto o desenvolvimento de políticas educativas, quanto programas de ação.

Neste percurso de busca pela qualidade, a educação infantil se depara com dilemas que estão presentes na educação de crianças pequenas de diferentes países. Estão relacionados com: cuidar e educar; o público e o privado; atenção à infância e igualdade de oportunidades entre os sexos; direito ao trabalho dos pais e direito de educação das crianças pequenas; ruptura entre parâmetros objetivos e estimativas qualitativas (Idem, p. 39).

Destaca ainda quatro pontos a serem pensados associados aos dilemas inseridos na dimensão valores e crenças que interferem na qualidade. Primeiro, a questão da separação do cuidar e educar, em alguns países a preocupação maior está relacionada ao cuidar em detrimento da

dimensão educativa, muito porque as políticas para a infância são pensadas em função de outras questões, como a necessidade dos pais trabalharem ou porque moram em áreas carentes. Em consequência disso, um outro fator é apontado, o profissional, em que coloca a importância da valorização do profissional como aquele cuja atividade principal é possibilitar o desenvolvimento integral da criança. Além disso, acrescenta o compromisso na atenção à infância. O autor considera importante a presença do Estado nesta etapa educativa, inclusive nos países em que a educação para crianças pequenas não é obrigatória. Por fim, menciona a questão da efetividade dos serviços voltados para a educação infantil, em que para o autor, os dados objetivos por si só, “não são suficientes para o conjunto de dimensões e possibilidades que a Educação Infantil oferece” (ZABALZA, 1998, p. 41).

Associadas ao vetor qualidade do projeto cita: a regulamentação do projeto geral do serviço ou programa a ser desenvolvido; o desenvolvimento e implementação de políticas em detrimento das experiências pontuais; recursos disponíveis (pessoal e material); e os modelos de financiamento. Além desses pontos, ainda faz menção ao planejamento dos projetos, que por si só já denotam algum valor, em especial de quem os elabora; e ao equilíbrio desejado entre o currículo oficial e a autonomia para organizar experiências formativas das crianças.

Já com relação ao segundo vetor, qualidade dos processos ou funções, justifica a sua importância tanto por englobar os processos de ensino e de aprendizagem, quanto por ser o aspecto que depende diretamente da ação do professor. Com isso, elenca seis pontos relevantes a serem considerados: a) modelo educativo; b) qualidade da relação; c) qualidade, riqueza e diversidade das experiências oferecidas; d) conteúdos curriculares; e) o círculo da qualidade (planejar, executar, avaliar, propor); f) participação da comunidade.

Zabalza (1998) também inclui a qualidade dos resultados dentre os fatores relacionados à qualidade dos processos educativos. Pontua, no entanto, que este se apresenta em forma de dilemas como: a) as necessidades versus resultados objetivos; b) respostas para os mais

necessitados; c) atenção ao multiculturalismo; d) indicadores qualitativos versus quantitativos. Sobre esses aspectos, comenta,

Tão importante quanto isso é que os processos educativos ofereçam não apenas bons resultados, mas que tenham alto grau de aceitação das pessoas que dele participam. A satisfação não é mérito suficiente, mas é algo fundamental, principalmente porque cria um contexto de trabalho (um clima institucional) que faz com que as condições nas quais ocorre a Educação Infantil sejam mais interessantes e produtivas. É difícil contar com a disponibilidade e o compromisso das famílias e da comunidade se não estiverem satisfeitas com a Educação Infantil que estivermos realizando (ZABALZA, 1998, p. 46).

Por fim, o autor apresenta o último vetor relativo ao desenvolvimento organizacional, em que enfatiza a importância de traçar metas de melhoria por meio de formas de aperfeiçoamento planejadas a curto e médio prazo. Para Zabalza (1998), todos deveriam ser incluídos nesse processo, já que seria a forma de envolver a todos que participam da educação das crianças pequenas. Dessa maneira seriam traçadas para a instituição, metas de aperfeiçoamento dos programas, equipamentos e convênios de colaboração; para os professores, aperfeiçoamento profissional, pessoal e das competências ligadas às instituições; e para as famílias, programas de reforço da participação, desenvolvimento da cultura compartilhada sobre infância e educação (Idem, p. 46-47).

### **3.5. Revisão de Estudos Empíricos sobre Qualidade na Educação Infantil**

A qualidade da Educação Infantil é um tema que tem sido discutido sob diferentes perspectivas. As abordagens das pesquisas são diversas e alguns dos caminhos de investigação das políticas públicas dizem respeito a: trajetória das políticas voltadas para este segmento; escalas de avaliação da qualidade do ambiente; financiamento; e discursos dos sujeitos participantes desse processo. Em seguida discutiremos essas questões.

### 3.5.1. Escalas de Avaliação do Ambiente

O estudo de Campos et al (2011a) compararam dados do Censo Escolar 2008 em seis capitais de modo a contemplar as diferentes regiões do país, a saber: Belém, Teresina, Fortaleza, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis, com o intuito de apresentar resultados relativos à qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Para tanto, foram observadas 229 turmas em instituições de creche e pré-escola, sendo 91 de creche (0 a 3 anos) e 138 de pré-escola (4 a 5 anos) e, para avaliá-las, foram compostas equipes com 5 ou 6 pesquisadoras ligadas às Universidades Federais de cada cidade. As equipes utilizaram duas escalas: a *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* - ITERS-R (Harms, Clifford, Cryer, 2003) para observação das crianças entre 0 e 2 anos e meio; e a *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* - ECERS-R (Harms, Clifford, Cryer, 1998) para crianças entre os 2 anos e 7 meses, e 5 anos de idade.

A primeira escala dispõe de sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa; pais e equipe, com 39 itens, compostos de 455 indicadores. A segunda escala apresenta o mesmo número de subescalas sendo: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa e pais e equipe. A pontuação das escalas varia de 1 a 7 pontos, correspondendo a desde qualidade inadequada até excelente. Além das escalas, também foram aplicados questionários com as equipes pedagógicas - diretor, coordenador e professor - com o intuito de obter informações sobre os profissionais e as instituições.

De acordo com a pesquisa, dentre as características em comum que compõem as creches e pré-escolas de qualidade, podem ser elencados: a) funcionar em estabelecimentos que atendem exclusivamente a crianças de educação infantil; b) possuir maior infraestrutura, bem como maior número

de equipamentos e/ou recursos complementares; e c) as crianças fazerem uso de transporte escolar.

Além das citadas acima, as características exclusivas das **creches** de qualidade são: a) a matrícula dos filhos não ser assegurada automaticamente; b) o salário bruto do diretor ser maior do que 9 salários mínimos; c) os professores serem mais jovens e realizarem mais de oito atividades diárias com as crianças; e d) estarem localizadas em bairros com menor porcentagem de responsáveis com menos de sete anos de estudo. Já as relacionadas à **pré-escola** estão: a) unidades dirigidas por profissionais com curso de nível superior há mais de quinze anos e que assumiram o cargo de direção por concurso público, processo seletivo ou eleição; b) os diretores promoverem cursos de formação para os profissionais na própria instituição; c) o salário do diretor ser maior do que quatro salários mínimos; d) os dirigentes indicarem enfrentar poucas dificuldades no trabalho; e) os professores realizarem cursos de pós-graduação em educação com ênfase em educação infantil.

Os resultados discutidos na pesquisa mostram que, entre os dados que causam maior impacto nas diferenças encontradas entre creches, estão o salário do diretor (15,1%) e a idade do professor (12,4%); enquanto que para a pré-escola impacta o salário do diretor (17,2%) e a modalidade de atendimento da instituição (19,6%). De modo geral, as pontuações obtidas indicam que o nível de qualidade na educação infantil não está satisfatório.

Nas considerações finais, Campos et al. (2011a) apontam que a programação voltada exclusivamente para as crianças tem sido negligenciada pelas instituições. Os questionários indicaram que se as condições básicas de trabalho fossem garantidas, seria possível obter maiores pontuações nas escalas. Além disso, verificaram também que há relação entre as características socioeconômicas do bairro, clientela e a qualidade da educação ofertada, ou seja, os segmentos de menor renda tendem a dispor da pior educação. Regionalmente, há diferenças significativas no custo aluno/ano estimado para as redes públicas. Ademais, a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil justifica as baixas pontuações obtidas pelas diferentes regiões.

Em trabalho publicado posteriormente, dando continuidade às pesquisas sobre qualidade da Educação Infantil, Campos et al. (2011b) traçaram um paralelo entre a frequência neste segmento e o desempenho obtido no Ensino Fundamental.

Para este fim, realizaram um estudo de impacto com aplicação de escalas de avaliação da qualidade a uma amostra de pré-escolas em três cidades: Campo Grande, Fortaleza e Teresina. Participaram do estudo 762 alunos de escolas com notas na Provinha Brasil, dentre os quais, 605 frequentaram a Educação Infantil. Os resultados revelaram que a frequência à pré-escola de boa qualidade influencia positivamente no desempenho na Provinha Brasil. Da mesma maneira, também influenciam a idade da criança, escolaridade, a renda familiar e o IDEB<sup>16</sup> da escola de Ensino Fundamental.

Scramingnon (2011) discute em seu trabalho a função social das instituições públicas, entendendo que o direito das crianças somente será assegurado quando a qualidade dessas for, de fato, concretizada. Aponta que, mais especificamente para as creches, as questões relativas à organização dos espaços, propostas pedagógicas, fragmentação ente a educação oferecida pela creche e pela pré-escola e a formação dos profissionais, ainda são desafios a serem enfrentados rumo à qualidade.

### **3.5.2. Financiamento**

Há pesquisas que tratam o tema da qualidade sob a ótica do financiamento escolar. Bernardo (2006) faz uma retrospectiva sobre o tema da qualidade e aponta que a partir do pós-guerra a quantificação passou a ser valorizada nas ciências sociais, comportamentais e médicas. Para Dalberg, Moss e Pence (2003, Apud BERNARDO, 2006, p. 55) nesse processo, os EUA tem destaque introduzindo critérios quantitativos na esfera pública.

---

<sup>16</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Em consonância com o que já foi exposto sobre a transposição do conceito de Qualidade Total, esses autores fazem a retrospectiva das ideias difundidas por W. Edwards Deming. Deste modo, atribuem que foi devido às reformulações sofridas pelo capitalismo que o discurso de qualidade se deslocou dos setores industriais para os serviços e esferas públicas. Sendo assim, este chegou aos setores da educação como elemento de validação, garantia e controle, sendo respaldado por especialistas que estabelecem critérios nas escolas das medidas de qualidade mais adequadas a cada situação.

Bernardo (2006) discute que quando uma instituição de educação infantil é avaliada levando em conta as ideias acima citadas, deixa de considerar importantes questões, como os aspectos coletivos na construção da cidadania e das responsabilidades coletivas, assim como, as responsabilidades do setor público como organizador da vida em sociedade e defensor dos interesses coletivos. Ainda assim, há uma excessiva busca por padrões objetivos, racionais e universais, reduzindo a complexidade das instituições a critérios rígidos de racionalidade.

Com o intuito de trazer à tona a discussão sobre o custo da educação, a autora menciona a publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2003, apud BERNARDO, 2006, p. 60) em que há projeções sobre o aumento do valor necessário para expansão e melhoria no atendimento das instituições de educação infantil de acordo com a Constituição Federal, LDB, e o antigo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01). Para tanto, naquele ano, era previsto um salto de investimento dos 4,3% do PIB *per capita* em 2003, para 25,2% em 2011.

Com isso, Bernardo (2006), para traçar a estimativa dos custos da educação infantil e suas relações com as condições de qualidade das instituições, pesquisou duas escolas na cidade de Porto Alegre. A primeira, localizada na zona norte pertencente à Rede Municipal de Porto Alegre; a segunda também na zona norte, ligada ao Clube de Mães e conveniada à Rede Municipal. Foram considerados os custos aluno/ano sendo eles: de funcionamento das escolas, de implantação, de pessoal, material de consumo e material permanente (MARQUES, 1998, apud BERNARDO,

2006). Em posse dos devidos valores, cada categoria foi dividida pelo número de alunos da escola, obtendo assim o custo aluno/ano.

A autora considera que não é possível, a partir de uma relação direta dos custos, determinar se as instituições apresentam mais ou menos condições de qualidade, tendo em vista que, tanto maiores custos podem indicar maior qualidade, como há situações em que tal correlação não se confirma. Por fim, Bernardo (2006) conclui que a falta de financiamento nesse segmento compromete a qualidade, mas sugere que os custos não devem ser objetivamente analisados sem que seja considerada a complexidade das instituições.

### **3.5.3. Discursos dos participantes**

Outra forma de pensar a questão da qualidade está relacionada aos discursos daqueles diretamente interessados: famílias e profissionais ligados à Educação Infantil, que podem melhor externar suas opiniões, argumentos e expectativas a respeito, além das crianças, é claro.

A pesquisa de Cruz (2001) revela o que pensam as professoras e famílias usuárias de uma creche comunitária do município do Ceará, acerca das instituições onde trabalham. A autora pesquisa a educação infantil oferecida por creches comunitárias da cidade de Fortaleza justificando que a qualidade do segmento está aquém do esperado. Neste sentido, aponta que faltam dados oficiais sobre a clientela atendida e seus educadores, fazendo com que falte o suporte necessário para o planejamento, acompanhamento e avaliação. Esse tipo de creche foi escolhido tanto pela abrangência do atendimento quanto pela sua crescente expansão ao longo dos anos.

É descrito de modo claro no texto que as entrevistas realizadas com professoras investigam o que elas pensam sobre o trabalho realizado na creche e suas visões em relação às crianças e suas famílias. Já as entrevistas com as famílias procuram 'aferir' suas expectativas em relação ao atendimento oferecido pela creche e seu grau de satisfação em relação ao serviço prestado, bem como as críticas pertinentes.

O texto faz menção a três rodadas de entrevistas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A primeira com os representantes governamentais e não governamentais das creches comunitárias, a segunda com as coordenadoras dos 20% das creches observadas em diversas regiões da cidade e terceira, com todas as professoras das cinco creches e 10% das famílias usuárias dessas instituições.

Apesar de não explicitar ao longo da narrativa, podemos inferir que as entrevistas foram estruturadas ou semiestruturadas, pois temos algumas pistas de quais foram as perguntas direcionadas às professoras a partir da redação do texto. Segundo Cruz (2001), o trabalho com entrevistas abordando falas é justificado por outras pesquisas similares, como as de Emiliani e Molinari (1998, apud CRUZ, 2001) que apresentaram uma revisão dos estudos sobre as representações das famílias e professoras em relação ao atendimento às crianças.

Foram entrevistadas 25 professoras e 48 representantes das famílias usuárias. Tanto nas entrevistas com as professoras quanto com os familiares, as respostas são bastante positivas em relação ao contexto no qual estão inseridos. Para Cruz (2001), é possível que as professoras tentem fazer um distanciamento das crianças e de suas famílias para não se igualarem às condições deles, por negarem as carências que, analogamente possuem; quanto aos familiares pode ser que haja sim, uma gratidão por terem acesso ao serviço oferecido.

Suas conclusões indicam que as opiniões por parte das professoras são justificáveis, tendo em vista que não receberam formação adequada; assim como afirma que os familiares não têm experiências pessoais que sirvam de parâmetros para avaliar o serviço oferecido pelas creches comunitárias.

Foi realizada por Pinto, Garcia e Letichevsky (2006) uma pesquisa intitulada 'Pesquisa Nacional de Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais' realizada pela Fundação Cesgranrio para o MEC em 2004/2005. Sob uma perspectiva quali-quantitativa, foram executadas duas etapas: a primeira com 10 grupos focais e a segunda com a aplicação de questionários junto a 10.500 famílias de todas as unidades federativas, cujas crianças frequentavam ao Ensino Fundamental das redes municipais

e estaduais. Embora este trabalho remeta-se a um segmento com particularidades diferentes das da Educação Infantil, traz importantes pontos que podem ser pensados. Um deles é que, de modo geral, os pais estão satisfeitos com a educação que seus filhos recebem e a consideram melhor do que a que tiveram quando estudantes.

O objetivo principal desse trabalho foi traçar um perfil das escolas públicas de Ensino Fundamental a partir das percepções de pais e responsáveis pelos alunos para que desta maneira, fosse redefinido, em conjunto com a comunidade escolar, o novo perfil da Escola Básica “construir um perfil das escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma a determinar fatos relevantes para a formulação de novas bases nas suas relações com a Comunidade” (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2005, apud PINTO, GARCIA & LETICHEVSKY, 2006, p. 530).

As autoras, antes de evidenciar os resultados, indicam que há particularidades que precisam ser consideradas, como as diferenças regionais de ordem cultural, econômica ou política, contudo, também apontam similaridades como os ambientes do ensino público, imagem dos profissionais, participação de pais ou responsáveis e papel atribuído ao governo.

Os principais resultados obtidos pelos grupos focais revelam que há uma relativa satisfação em relação ao ensino; as avaliações positivas relacionam-se com a amplitude da rede física, condições de acesso, facilidade dos meios de obtenção de matrícula e distribuição de livros didáticos. As avaliações negativas referem-se à comparação com a escola particular, apontada como superior por conta da maior exigência dos diretores em relação aos professores e pela concorrência a que estão sujeitas, o que faz com que as escolas de má qualidade percam alunos e fechem suas portas.

O diretor é citado como um dos responsáveis pela qualidade do ensino na escola, mas a responsabilidade direta é atribuída aos professores. De modo geral, encontram dificuldades em identificar, compreender e avaliar as funções de coordenação e orientação, tendo em vista que as secretarias são usadas em casos esporádicos, quando necessitam de algum documento. Atribuem o interesse dos filhos à

motivação propiciada pelos professores e embora citem a importância da participação na vida escolar dos filhos, à medida que vão avançando nos estudos, a participação vai decrescendo. A aspiração para os filhos é que eles consigam ingressar na Universidade, embora tenham claras as dificuldades que se imporão para tal (PINTO, GARCIA & LETICHEVSKY 2006, p. 533).

Os dados dos questionários apontam que grande parte das famílias atendidas pelo ensino público declara possuir baixo nível econômico, assim, 45% no plano nacional, a faixa de renda inferior a um salário-mínimo concentra mais de um quinto das famílias, e as rendas superiores a cinco salários-mínimos não chegam a 10% do total” (Idem, p. 534).

As análises das autoras que gostaria de destacar aqui são: a reunião de pais é a que mais mobiliza os responsáveis a comparecer às escolas; as instalações foram avaliadas como boas, com médias entre 6 e 8,7, embora as salas de informática tenham ficado com pontuação muito baixa, de 2,9, o que pode ser atribuído ao fato de algumas escolas não possuírem essas salas; os pais demonstram preocupação com a questão da segurança e violência; a equipe técnico-pedagógica foi avaliada positivamente por resolver os problemas evidenciados pelos pais, apesar de cerca de 60% desconhecer o processo para a escolha do diretor; em relação aos professores, afirmam que estão preocupados em dar boas aulas, tiram suas dúvidas, são atenciosos com os pais, mas 6% dos pais dizem haver agressão física aos alunos e 17,5% indicam ofensas e xingamentos por parte dos professores. Em comparação com a escola da época dos pais e responsáveis, a escola atual foi avaliada positivamente: “A escola atual é apontada como melhor em todos os seis aspectos. A escola em geral - o ensino, o professor, o diretor e as atividades extraclasse, é percebida como melhor por 57,2%, 57,3%, 54,7%, 53,9% e 55,6%, respectivamente” (PINTO, GARCIA & LETICHEVSKY, 2006, p. 534).

Em suas conclusões, reafirmam que a rede pública é composta principalmente por usuários das camadas sociais mais desfavorecidas, cujos níveis de instrução e de renda são muito baixos, mas que ainda depositam suas esperanças na educação, de modo que seus filhos possam

ascender socialmente e de alcançar padrões de vida melhores do que os que os pais possuem atualmente.

Abuchaim e Kude (2006) apresentam a proposta de investigar quais concepções os pais têm acerca das instituições de Educação Infantil. Foram entrevistados, individualmente, pais e mães de crianças matriculadas neste segmento. A parte positiva da visão destes está na importância que atribuem ao afirmarem que na escola a criança se desenvolve melhor; e também elegem a escola enquanto sua aliada na educação dos filhos. Já a parte negativa, está relacionada à falta de vocação de alguns dos profissionais.

Em concordância, os dados obtidos por Valli (2011) em pesquisa com pais de crianças da Rede municipal de Porto Alegre também indicam que a escola desempenha importante papel na educação das crianças, acrescentando o fato de que pensam este segmento enquanto base para a escolarização dos filhos.

Já Souza et al. (2013) evidenciam que, na perspectiva dos pais, os motivos para os filhos frequentarem as escolas estão relacionados à interação e à participação em atividades esportivas.

Por outro lado, Casanova (2011) constatou que a creche é entendida como local de cuidado enquanto as mães trabalham, mas ao se relacionarem com as crianças, os pais observam que é um local propício ao aprendizado.

Muitas são as possibilidades de investigação sobre a qualidade na educação infantil. Por conta disso, é de suma importância que fique explícito qual o conceito de qualidade utilizado na pesquisa e que seja levado em consideração que os conceitos podem variar de acordo com o contexto de cada um. Desta forma, entendemos que é relevante considerar o ponto de vista dos participantes nos estudos sobre a qualidade.

## 4 Avaliação da Qualidade

### 4.1. Avaliação da qualidade na Educação brasileira

O conceito de qualidade não é consensual, está ligado a valores, crenças, subjetividades e, por conta disso, é passível de diferentes interpretações (MOSS, apud CORRÊA, 2003, p. 88). O conceito do que é qualidade varia cultural, social e localmente.

Contudo, para que a qualidade seja atribuída é preciso que haja um meio de quantificá-la de acordo com critérios e parâmetros pré-definidos e que sejam, em alguma medida, consensuais para os envolvidos.

Neste sentido, as avaliações de larga escala dos sistemas de ensino têm enquanto finalidade atestar o quanto de qualidade foi alcançado pelos avaliados. A maioria dos municípios brasileiros possui sistemas próprios de avaliação, mas, além disso, há um sistema regulatório de metas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>17</sup> (IDEB), que considera em um único indicador as informações referentes ao fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. As informações sobre o fluxo são obtidas por meio dos dados do Censo Escolar e as das avaliações dos estudantes, por meio do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)<sup>18</sup>. Este último é constituído por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) para as unidades da federação (Estados) e para o país; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) para os Municípios, além da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao SAEB em 2013.

---

<sup>17</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/o-ideb>, acesso em 12/11/2014.

<sup>18</sup> Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>, acesso em 27/06/2016.

O índice formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata da educação básica.

Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

De acordo com Franco, Alves e Bonamino (2007), o PDE além de propor o indicador, estabeleceu metas para 2021 e submetas de 2007 a 2021. Ou seja, esses indicadores servem de embasamento para a formulação de políticas públicas.

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) evidenciam que as avaliações presentes no contexto brasileiro possuem elementos comuns às realizadas em outros países, “expressando uma agenda mundial [...] associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais”. Com isso, as autoras identificam no cenário brasileiro três gerações de avaliação da educação em larga escala, que coexistem nas redes de ensino.

As políticas de primeira geração estariam focadas em um diagnóstico, sem atribuir diretamente nenhuma consequência para as escolas. Já as de segunda geração implicam na divulgação dos resultados, com possíveis consequências simbólicas, mas sem consequências materiais para as escolas. Enquanto as de terceira geração estão diretamente relacionadas com as políticas de responsabilização forte em que estão em jogo punições ou bonificações para as escolas.

Não é possível, entretanto, pensarmos nessas políticas desassociando-as dos contextos nas quais estão inseridas. Grande parte das políticas implementadas atualmente no âmbito educacional estão relacionadas com as reformas educacionais propostas pelas reformas do Estado. Estas visaram, sobretudo, o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais a baixo custo. Por conta disso, os pilares da Administração Pública Gerencial foram se desencadeando por todos os setores estatais (BRASIL, 1995). As principais medidas observadas na

educação em decorrência do exposto são: descentralização, autonomia das escolas, investimento e avaliação. Oliveira (2005, apud ALMEIDA & SILVA, 2009, p.1) caracteriza “como descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados”. Neste sentido, há expressiva centralização da formulação de políticas públicas e de avaliação no âmbito federal, enquanto a execução é delegada aos estados e municípios.

Em consonância com a lógica que moveu tais reformas, ou seja, amparadas na necessidade de otimizar e racionalizar a administração pública, a avaliação se constitui como imprescindível no processo. Como vimos, as reformas visavam à resolução de problemas relativos à ineficiência administrativa dos sistemas escolares; à busca por racionalização dos recursos existentes para ampliação do atendimento; à necessidade de prestação de contas e demonstração de resultados (noção de transparência) e o envolvimento da sociedade civil (ALMEIDA e SILVA, 2009, p. 13).

Dessa maneira, é possível correlacionar avaliação com qualidade, à medida que, em posse desses resultados ocorra uma tomada de decisão rumo à melhoria da qualidade. Entretanto é preciso que mais um elemento seja acrescido a este debate, as políticas de *accountability*.

Em definição deste termo, Bauer (2013) nos traz a visão de diferentes autores para elucidar que não há uma palavra ou conceito em português que contemple as dimensões do termo. Neste sentido, enfatiza as diferentes concepções atribuídas pelos diferentes autores em relação às dimensões de prestação de conta e de responsabilização.

Com o propósito de pontuar a complexidade do tema, são elencadas as ideias de Verdug (2008, apud BAUER, 2013) e de Afonso (2009, apud BAUER, 2013). O primeiro autor conceitua *accountability* enquanto “propósito de fazer avaliação para prover informação relacionada ao objetivo de saber se os administradores têm exercido os poderes que lhes foram delegados e cumprido seus deveres adequadamente” (VERDUG, 2008, apud BAUER, 2013, p. 333, tradução da autora). Já o segundo entende que haja o modelo ou sistemas de *accountability* assim como suas formas parciais. Estas por sua vez, englobam três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Para Afonso (2009, apud BAUER, 2013), portanto, é possível que de acordo com o contexto, ocorram

formas parciais de *accountability*, onde uma dimensão é mais enfatizada do que a outra, o que se aproxima das diversas iniciativas brasileiras.

De acordo com o exposto acima, as avaliações de larga escala são comumente criticadas por estarem associadas às políticas de responsabilização que se estabeleceram no Brasil. Em alguns estados, podem ser consideradas *low stakes* ou baixa responsabilização, enquanto em outros, *high stakes*, ou forte responsabilização; entretanto, a avaliação ainda é o elemento de maior visibilidade dessas políticas, o que faz com que ela seja duramente atacada, principalmente pelos professores.

A crítica formulada por Freitas (2013) em diálogo com Brooke (2013) não deve ser desconsiderada, à medida que as avaliações em larga escala movimentam um alto capital, principalmente se levarmos em conta que empresas privadas estão sendo inseridas nesse processo. Freitas (2013) explicita que há uma ideia de mercado educacional fortemente presente na noção de *accountability*, fator dificultoso para que pesquisadores e profissionais compreendam a educação tal qual ocorre nos Estados Unidos. Isso fica evidente no seguinte trecho,

Quando digo que éramos ingênuos, é porque não lidávamos com isso no começo dos anos 1990, quando queríamos ter uma metodologia quantitativa que pudéssemos aplicar nas redes, que nos possibilitasse retirar informações mais sintéticas e de larga escala e, com isso, contribuir para a política pública. Ninguém estava pensando que isso fosse virar um mercado com esse volume de implicações de decisão (FREITAS, 2013, p. 349).

Há que se esclarecer que o autor não se coloca contrário à responsabilidade educacional, contudo, defende outras formas de responsabilização, de maneira horizontalizada. Da mesma forma, estabelece diferenciação entre avaliação e o que denomina de “cultura de auditoria” (Idem, p. 350), se reportando a favor da primeira em detrimento da segunda. Porém, uma ressalva que faz quanto à avaliação é o uso político que se faz dos resultados obtidos. Sua premissa é de que se os nossos políticos são eleitos a cada dois anos, considerando as eleições municipais, estaduais e federais, os seus feitos também devem aparecer a cada dois anos e, perante a sociedade, nada causa maior visibilidade do que a divulgação de índices favoráveis ao seu mandato, ou seja, as curvas dos gráficos em constante ascensão.

Brooke (2013), por sua vez, é favorável às políticas de *accountability* e sua principal argumentação está relacionada à questão de que por meio destas, as escolas receberiam os resultados sobre sua eficácia. Segundo ele, essa forma gerencial “pode ser exatamente o que precisávamos para incentivar, agilizar e sofisticar os serviços de apoio às escolas e aos professores” (Idem, p. 338). Desse modo, a comparação entre escolas permitiria aos gestores identificarem aquelas com médias abaixo do estipulado e, por meio desse parâmetro, investir esforços para a melhoria da qualidade.

O Nigel diz: “O problema não seria tanto lançar ao mar os que estão acima da média, mas os que estão abaixo da média”. E começa a nossa discordância. O problema é com os dois lados, porque não posso dizer que, por a pessoa estar acima da média, eu não preciso ter tanta preocupação com ela. Essa postura remete à defesa de que o importante é garantir o básico; garantindo o básico, o resto é optativo. E esse é um problema, um dilema da educação no Brasil. Pedimos pouco para as escolas. Graduamos por baixo as escolas. Nossas exigências às escolas são pelo mínimo (FREITAS, 2013, p. 353).

O que nós apreendemos da discussão acerca das políticas de responsabilização e prestação de contas implementadas no contexto brasileiro é que, apesar de todas as críticas a seu respeito, há um consenso sobre a busca da qualidade como objetivo principal.

Então, o questionamento que colocamos em relação à Educação Infantil é: se esta é caracterizada pela não obrigatoriedade das crianças sistematizarem por si só os conhecimentos, de que forma então está sendo realizada a averiguação da qualidade do ensino ofertado a essa população? Quais são os parâmetros? Para refletirmos a respeito dessas questões, trazemos as estratégias adotadas no município do Rio de Janeiro para este segmento.

#### **4.2.**

#### **A avaliação da qualidade da/na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro**

É possível termos um panorama atual sobre a situação da Educação Infantil no Estado do Rio do Janeiro através da pesquisa realizada por Nunes, Corsino e Kramer (2013). No intervalo de uma década, entre 1999

e 2009, foram comparados os dados obtidos por meio de: a) questionários autoaplicáveis enviados a todos os municípios fluminenses a serem respondidos pelos responsáveis pela Educação Infantil no município; b) informações do Censo Escolar dos anos de 2001<sup>19</sup> e de 2009; e c) entrevistas.

Dentre os 92 municípios, 43 participaram das duas etapas da pesquisa. Os principais resultados evidenciam a expansão das matrículas em creches e o respectivo aumento de oferta por instituições públicas. Já em relação às pré-escolas, ao contrário, há um decréscimo de matrículas por conta da migração de crianças com faixa etária de seis anos para o Ensino Fundamental, em decorrência da ampliação deste segmento para nove anos de escolaridade.

Contudo, as pesquisadoras observam que o Estado do Rio de Janeiro não seguia, até aquele ano, a tendência de universalizar o acesso de crianças às creches e pré-escolas, como o restante do país. Ainda assim, o aumento expressivo de quase 60 mil matrículas somente em creches, nos faz atentar para a questão da qualidade da educação que está sendo ofertada a este público.

Uma das formas de termos um diagnóstico da qualidade da educação e da qualidade das aprendizagens, sem dúvida é através dos mecanismos de avaliação. Campos (2011a) enfatiza a necessidade de avaliação da qualidade da educação principalmente após a expansão do atendimento para as crianças maiores de 4 anos e o crescimento da demanda por vagas para crianças menores que esta ganhou visibilidade pública e política.

Fernandes (2009) defende que para que as mudanças ou melhorias possam ser observadas nos sistemas educacionais, com o objetivo de alcance da real democracia, tem que ser necessariamente acompanhadas de situações que possibilitem repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens. E isso inclui duas vertentes, as avaliações internas e as avaliações externas.

---

<sup>19</sup> Embora a pesquisa compare dados referentes aos anos de 1999 e 2009, neste primeiro, os municípios não dispunham de informações exatas referentes ao total de matrículas em creches. Por conta disso, as pesquisadoras optaram por utilizar os dados do Censo Educacional de 2001, ano inicial deste tipo de coleta. Deste modo tiveram como realizar a comparação proposta.

Para Campos (2013) há alguns fatores que influenciam a pressão que tem sido exercida em favor das avaliações sobre a qualidade da Educação Infantil. Ao comentar sobre a expansão de vagas para crianças a partir dos 4 anos e à demanda para crianças ainda menores observa que “a pressão sobre as municipalidades, para que aumentem a oferta de vagas, principalmente nos grandes centros é crescente” (Campos, 2013, p.36). No entanto, justifica que a preocupação com a qualidade do atendimento é justificável, tendo em vista que

A crescente demanda por acesso pode levar ao atendimento de crianças muito pequenas em creches, por longas horas diárias, sem a garantia de condições mínimas de qualidade, o que pode prejudicá-las em seu desenvolvimento e desrespeitá-las em seus direitos (Idem, p.36).

Diferentemente do Ensino Fundamental, as crianças da Educação Infantil do Rio de Janeiro não são submetidas a avaliações do tipo prova. Até o ano de 2012, eram avaliadas por meio dos instrumentos americanos *Ages and Stages Questionnaire Third Edition (ASQ-3)*, que verificava o desenvolvimento da criança em suas diferentes idades: habilidades de comunicação, controle motor amplo, controle motor fino, resolução de problemas e relação pessoal-social; e o *Ages and Stages Social-Emotional Questionnaire (ASQ-SE)*, que avaliava a interação entre crianças e sua capacidade de adaptação a variadas situações.

Originalmente, estes foram elaborados em 1997, em forma de questionários que visavam verificar os níveis de desenvolvimento das crianças de acordo com a faixa etária. A avaliação era feita pelos pais e tinha como intuito identificar possíveis atrasos no desenvolvimento da criança. Ou seja, não havia qualquer pretensão relacionada à aprendizagem proporcionada pelas escolas.

A adoção deste tipo de instrumento com caráter eminentemente classificatório suscitou muitas críticas, tanto por parte dos pesquisadores, quanto por parte dos profissionais. Esse tipo de avaliação na educação infantil vai de encontro ao proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)<sup>20</sup>.

Além disso, contraria também as publicações próprias do município, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que defende a avaliação das crianças primando pelo respeito às singularidades de cada uma e por conta disso, estipulando metas realistas para cada uma delas. Propõe ainda, que o professor faça registros diários em diferentes linguagens que o possibilitem repensar a sua prática; que seja observador e investigativo em relação às crianças e seus contextos (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 13).

Embora o ASQ-3 e o ASQ-SE tenham sido aplicados e controlados pela SME, guardam características de avaliação externa: por terem sido elaborados por instituição externa à escola; pela administração da testagem ser controlada pelo governo; pelos questionários serem iguais para todas as crianças, guardando as especificidades de faixa etária; por ter como função a classificação da adequação ou não adequação da qualidade da educação fornecida pela creche, EDI ou pré-escola; e pelos resultados serem publicizados (FERNANDES, 2009).

De acordo com Campos (2011a), estudos realizados em 2009/2010 sobre a qualidade da educação infantil, já citado anteriormente, demonstraram que as instituições avaliadas de educação infantil não atingiram pontuações suficientes e que os professores, embora conscientes desses problemas, não seriam capazes de modo autônomo de solucionar os problemas apontados pelo estudo. Sendo assim, propõe como uma possível solução para a melhoria da qualidade, o monitoramento externo e assistência pedagógica aos profissionais a fim de que estes encontrem estratégias adequadas para a superação dos problemas constatados.

Em estudo posterior, Campos (2013) faz uma reflexão a respeito e pondera que se por um lado, os grupos ligados à Educação Infantil rejeitam

---

<sup>20</sup> ANPED. Moção de Repúdio. GT-07, 34ª Edição da ANPED, 2 a 5 de outubro de 2011. Natal, RN.

avaliações externas por entenderem que o melhor caminho é a reflexão coletiva das equipes que trabalham nela, a inserção deste segmento enquanto etapa obrigatória de ensino estimulou o interesse de áreas externas.

No outro extremo, especialistas em avaliação, com experiência em outras etapas da educação, e economistas preocupados com as análises do custo benefício vêm propondo a introdução de avaliações individuais de aproveitamento também na Educação Infantil. A nova legislação sobre a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade contribuiu para esse novo interesse, assim como a preocupação com os altos níveis de analfabetismo funcional verificados nos alunos do ensino primário e secundário (CAMPOS, 2013, p. 37).

O documento norteador da avaliação na educação infantil do município propõe para a avaliação do desenvolvimento das crianças, o acompanhamento, observação e registro constantes dos profissionais<sup>21</sup> com vistas a conhecer as crianças e poder possibilitar-lhes experiências pedagogicamente significativas e a intervir quando necessário.

O nosso desafio agora é ressignificar a avaliação na educação infantil, afastando o risco de comparar, classificar e rotular as crianças de forma restrita e descontextualizada. Avaliar implica em acompanhar a aprendizagem, visualizar e dar visibilidade à individualidade de cada criança, suas interações, produções e contribuições para o grupo (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 16).

A avaliação do desenvolvimento das crianças, de acordo com o documento, pode ser feita de diversas maneiras, de relatórios a *portfólios*, desde que sejam claros para quem os lê e não inclua julgamentos de valor. O escopo do documento é avaliar para repensar a prática. Na prática, as avaliações bimestrais contam com um dia específico no calendário escolar sendo um dos poucos dias dos quais os profissionais dispõem para se reunirem, compartilharem informações sobre as turmas, e repensarem as suas práticas. As creches já não contam mais com a presença de Professor Articulador, que ocuparia a função de Coordenador Pedagógico, pois essa função deixou de existir na SMEa partir de 2014, o que apenas acentua as

---

<sup>21</sup> Optamos pela nomenclatura *profissionais* ao invés de professores ao tratarmos da educação infantil do Rio de Janeiro por este segmento contar com categorias que atuam em conjunto, professores e agentes de educação infantil. Assim, entendemos que a avaliação das crianças deva ser realizada consensualmente por todos os que atuam diretamente com elas.

dificuldades que os profissionais de educação infantil encontram para repensar, ou não, suas práticas.

Contudo, o documento vincula os questionários dos ASQ à avaliação contextualizada e sugere que os profissionais aprofundem seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para melhor compreensão das crianças. A justificativa é que os ASQ foram introduzidos enquanto instrumentos de triagem, para que os profissionais pudessem conhecer melhor as etapas nas quais estão inseridas as crianças e para melhor planejar as ações. “A intenção é de que as crianças em risco possam ser identificadas e que as famílias tenham referencial para o acompanhamento das crianças” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 17-19).

Ainda assim, os resultados obtidos pelos ASQ não causaram efeitos de mudança sobre as escolas, uma vez que não houve reflexão sobre eles, apenas o preenchimento mecânico dos questionários e a clara percepção da inadequação ao contexto das crianças cariocas, como citado nas entrevistas. Houve então, o que podemos correlacionar com a ruptura da segunda para a terceira geração de avaliação (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007) uma vez que a partir de 2012 os ASQ não foram mais aplicados e passou-se a avaliar as instituições por meio dos Projetos Pedagógicos Anuais (PPA). Deixou-se de avaliar as crianças em larga escala para se avaliar a instituição. Entretanto, é preciso esclarecer que entre 2011 e 2012, os dois modelos de avaliação coexistiram.

Os PPA seguem um modelo<sup>22</sup> enviado pela SME e detalham o trabalho a ser realizado com as crianças ao longo daquele ano letivo. Os projetos são avaliados por uma comissão designada pela SME e as instituições que atendem aos critérios, são consideradas de qualidade e os resultados são divulgados em Diário Oficial. A qualidade presumida é revertida para os profissionais da instituição em forma de bonificação salarial.

---

<sup>22</sup> Documento retirado do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro de 04/08/2011, em anexo na página 176. Também disponível em: [http://doweb.rio.rj.gov.br/ler\\_pdf.php?edi\\_id=264&page=11](http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=264&page=11) e [http://doweb.rio.rj.gov.br/ler\\_pdf.php?edi\\_id=264&page=12](http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=264&page=12), acesso em 27/06/2016.

Os resultados obtidos pela Educação Infantil, portanto, levam em consideração apenas o que está redigido nos PPA, desconsiderando vários outros aspectos que interferem em alguma medida para a qualidade. Uma vez que a avaliação é feita pontualmente, o processo de aprendizagem é deixado de lado, assim como todos os desafios enfrentados diariamente pelas instituições públicas. Com isso, não há indicadores observados e nem metas estipuladas em relação a este segmento, não há parâmetro que indique o mínimo de qualidade desejável ou máximo já obtido.

## 5 Questões de pesquisa

Como pudemos ver, a trajetória da Educação Infantil foi assumindo relevância no cenário nacional, à medida que o direito da educação às crianças pequenas foi entendido como direito social.

Durante muito tempo, o atendimento a crianças foi expandido em virtude das necessidades da família, em especial das mulheres, de terem que sair para trabalhar e precisarem de algum lugar para a guarda e cuidado dos seus filhos.

Para atender essa demanda, as creches comunitárias foram criadas e se expandiram significativamente principalmente nos lugares não privilegiados pelos serviços públicos.

No município do Rio de Janeiro, não foi diferente. As instituições voltadas para a Educação Infantil se concentraram majoritariamente nas comunidades, atendendo a uma grande quantidade de crianças, utilizando mão-de-obra proveniente da comunidade nas quais estavam inseridas e em geral, não qualificada. Com isso, a expansão do atendimento foi privilegiada em detrimento da qualidade do mesmo.

Essas instituições atendiam a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, sendo divididas entre creches e pré-escolas. Desde sua origem, ambas atenderam públicos distintos, enquanto as primeiras eram destinadas à população de baixa renda, as segundas eram voltadas para as classes médias e altas. Essa diferença desde então, certamente influenciou os olhares lançados sobre as instituições, além de distanciá-las em termos de objetivos e finalidades.

Como constata a pesquisa realizada por Campos et al (2011a), tanto creches, quanto pré-escolas apresentam níveis de qualidade insatisfatórios. Entretanto, as creches ainda são desprivilegiadas em comparação com as pré-escolas, ainda mais se levarmos em conta a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade.

No município do Rio de Janeiro, desde a década de 1970, as creches estavam sob responsabilidade da SMDS diferentemente das pré-escolas que já estavam no âmbito da Educação. Com isso, a trajetória da educação para crianças pequenas no Rio de Janeiro, assumiu o papel assistencialista, cujo atendimento deveria ser extensivo à família e à comunidade.

Entretanto, as mudanças começaram a se efetivar por ocasião da promulgação da LDB, quando houve o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Esta Lei contribuiu para o reconhecimento da importância da Educação Infantil, por tê-la inserido enquanto primeira etapa da educação básica. Contudo, foi o estabelecimento de que a Educação Infantil deveria ser integrada aos sistemas de ensino, de responsabilidade do município, que mais movimentou este segmento.

Com a transferência das creches da SMDS para a SME, várias questões que já estavam mais do que arraigadas no histórico da Educação Infantil vieram à tona.

A primeira delas teve relação com a mudança de postura que se tinha perante o atendimento, enquanto a SMDS tinha um caráter eminentemente assistencialista, a SME precisou traçar estratégias para desenhar um caráter educativo, sem perder de vista as necessidades de cuidado de crianças pequenas.

Juntamente a isso, foi preciso lidar com a questão dos profissionais. Não havia na época da SMDS profissionais concursados para a Educação Infantil, eram na maioria das vezes, pessoas da própria comunidade contratadas pelas ONG ou OSC. Progressivamente, professores indicados pelas CRE foram assumindo a supervisão de um grupo de creches, outros assumiram a direção das instituições, e tiveram que organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, além de orientar os profissionais sem formação específica. Em seguida, houve o concurso para Agente Auxiliar de Creche, com o intuito de progressivamente substituir o pessoal contratado. Embora tenham assumido o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o edital do concurso exigiu como formação mínima apenas o EF, contrariando o disposto na LDB e a legislação própria do município. As AAC tinham o suporte das Professoras Articuladoras, que

desempenhavam a função de coordenação pedagógica, orientando-os quanto ao desenvolvimento do trabalho direto com a criança. Pouco depois, houve o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil, tendo sido exigido para elegibilidade ao cargo, a formação mínima na modalidade Normal, com o objetivo de cumprir a legislação vigente.

Contudo, como já foi discutido anteriormente, essas mudanças necessárias às adequações previstas pela legislação nacional e municipal, não se deram de maneira tranquila. Por ser ainda muito recente, a realidade da Educação Infantil carioca ainda se depara com conflitos, disputas e embates.

Todas essas transições foram importantes para o segmento da Educação Infantil, pois em grande parte evidenciam a preocupação com o atendimento da população que necessita da educação em creches, assim como da melhora da qualidade do atendimento. Desta forma, entendemos que neste momento, o olhar sobre a EI se volta para a qualidade do atendimento ofertado.

Porém, é preciso considerarmos que a qualidade possui duas vertentes que são igualmente importantes: quantitativa e qualitativa. Enquanto a primeira tem relação direta com algo objetivo: resultados, padrões de desempenho, indicadores de qualidade, a segunda preconiza o subjetivo: valores, crenças, interesses.

No EF é recorrente termos avaliações, provas, resultados, este segmento segue uma agenda de provas (municipais, nacionais, internacionais) com o objetivo de mensurar a qualidade. Embora tenhamos clara a importância das avaliações para o estabelecimento de padrões consensuais de qualidade, por vezes, o processo de ensino e aprendizagem é deixado de lado, tendo em vista que é preciso treinar para obter bons resultados. Nem sempre, contudo, a “qualidade objetiva” traduzida em forma de bons resultados, retrata a “qualidade “qualitativa” que se dá na construção do conhecimento.

Entretanto, a EI guarda uma especificidade frente ao EF, a não obrigatoriedade das crianças em sistematizarem os conteúdos escolares. Isso não pode ser exigido das crianças, até porque o objetivo da EI é de fazer com que a criança se desenvolva integralmente (aspectos físico,

psicológico, intelectual e social) de forma complementar à ação da família e da comunidade.

Sendo assim, qual seria a forma de avaliação possível para mensurar a “qualidade objetiva” das creches? Algumas pesquisas utilizam escalas de ambiente como sendo o melhor caminho para tal, outros já utilizam os dados de financiamento para essa equação.

No município do Rio de Janeiro, no entanto, foi utilizado para mensurar a qualidade objetiva das EI, os instrumentos americanos ASQ. Este era composto por uma quantidade de perguntas de múltipla escolha, de acordo com a faixa etária, a qual os educadores deveriam preencher de acordo com as respostas da criança dadas a determinada situação proposta. Os resultados individuais eram agrupados e a partir daí feito uma média de todos eles. Assim, os resultados retornavam às creches agrupados por áreas e relatavam apenas se a instituição havia ou não alcançado o esperado para os grupos atendidos em comparação com outras instituições.

Concomitantemente, tendo como objetivo a Premiação Anual de Qualidade, que já era dada aos professores do EF por meio dos resultados do IDEB, foi proposto a avaliação dos Projetos Pedagógicos Anuais como forma de avaliação da “qualidade qualitativa” das instituições de EI, já que o IDEB ou outros tipos de avaliação não se aplicam a este segmento. O PPA então consiste na elaboração de um projeto a ser trabalhado com as crianças ao longo do ano letivo, a partir de um modelo enviado pela SME, em que os profissionais das instituições consideradas pelos avaliadores como sendo de qualidade, recebem a premiação em forma de bonificação salarial.

A partir de 2012, os ASQ deixaram de ser aplicados e a avaliação passou a ser feita exclusivamente pelos PPA elaborados pelas instituições. As duas formas de avaliação sofreram críticas, a principal das relacionadas ao ASQ diz respeito ao fato do instrumento ser originalmente americano e não refletir a realidade das crianças cariocas. Já sobre o PPA, a maior parte das reclamações tem relação com a falta de retorno da avaliação feita pela SME, os profissionais não sabem os critérios que os fazem ganhar, ou não, a premiação.

Diante de tudo o que foi exposto sobre a trajetória da Educação Infantil no Rio de Janeiro e da complexidade que é a conceituação acerca do que seja qualidade é que, neste estudo, o que nos interessa é a “qualidade qualitativa”. Para tanto, como foi exposto na revisão empírica, um dos caminhos a ser trilhado é por meio do discurso dos participantes. Esse tipo de pesquisa se faz necessário por colocar em evidência a voz daqueles que estão cotidianamente envolvidos com a Educação Infantil, a fazem diariamente não só por meio dos textos legislativos, mas também por meio de suas práticas.

Para entendermos o que os envolvidos no processo de educação de crianças pequenas pensam sobre a qualidade das creches municipais do Rio de Janeiro vamos responder às seguintes questões:

- 1) O que entendem por qualidade na creche os diferentes atores envolvidos: SME<sup>23</sup>, gestores, professores e pais?
- 2) Há diferenças ou similaridades entre o que pensam sobre a qualidade?
- 3) Quais elementos são importantes para que esses diferentes atores considerem uma instituição como sendo de qualidade?

---

<sup>23</sup> O objetivo inicial da pesquisa era de compreender qual a visão da SME acerca da qualidade na educação infantil, mas como não foi possível a compatibilidade de horários com um representante da SME, optamos por realizá-la com os demais participantes – gestores, professores de educação infantil, agentes de educação infantil e responsáveis.

## 6 Metodologia de Pesquisa

As pesquisas apresentadas na revisão de literatura usam diferentes métodos para atingir seus objetivos: observação, entrevistas, questionários e escalas de avaliação de ambiente. Contudo, para responder às questões propostas neste estudo, optamos por utilizar a entrevista.

Entendemos que a entrevista é o método mais adequado para compreender o discurso dos participantes, tendo em vista que podemos nos deparar com opiniões divergentes quanto à qualidade. Para Duarte (2004, p. 215) as entrevistas são justificadas quando o objetivo se configura em “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Neste sentido, buscamos apreender como os participantes expressam a qualidade nas/das suas realidades por meio de suas falas.

Ao pensarmos nos participantes, definimos entrevistar os principais envolvidos na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, em **três creches municipais** que atendessem exclusivamente a esta faixa etária. Entendemos que assim, privilegiaremos os aspectos relativos à *qualidade das creches*.

Ainda sobre a escolha do tipo de instituição para a participação da pesquisa, esclarecemos que, embora os Espaços de Desenvolvimento Infantil, sejam também instituições voltadas exclusivamente para o atendimento da Educação Infantil e que algumas delas o façam a apenas crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, decidimos não incluí-los na pesquisa. Entendemos que o EDI, tendo sido construído com a finalidade da educação de crianças pequenas, pode não se deparar com a realidade da maioria das creches municipais e assim não pontuar questões relativas à qualidade que atinge grande parte das creches. Como já foi pontuado, as

políticas creches e EDI não são independentes, mas é inegável que os contextos sejam diferentes.

Com isso, a princípio, pensamos em realizar entrevistas com aproximadamente 16 pessoas, sendo (1) um **representante da SME**; (2) um **gestor** de cada uma das 3 creches selecionadas, total de 3 pessoas, (3) duas **professores** de cada instituição, total de 6 pessoas e; (4) dois **responsáveis**, pai ou mãe de criança, de cada creche selecionada, total de 6 pessoas. Contudo, sentimos a necessidade de também ouvir os agentes de educação infantil, por estarem diretamente ligados ao trabalho desenvolvido com a criança. Assim, entrevistamos ainda, mais dois **agentes de educação infantil** de cada creche. Em contrapartida, não conseguimos agendar a entrevista com um representante da SME<sup>24</sup>, totalizando, então, **21 entrevistados**.

Enquanto critério para a seleção das instituições, como já foi mencionado, definimos que deveriam atender exclusivamente a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos (creche) e que comporiam o seguinte desenho: (1) uma creche que tenha recebido o Prêmio Anual de Qualidade por **cinco anos seguidos**, (2) uma creche que tenha recebido o Prêmio Anual de Qualidade **três vezes**, independentemente de ter sido em anos seguidos ou intercalados; (3) uma creche que tenha recebido o Prêmio Anual de Qualidade **apenas uma vez**. Quisemos, a partir desse critério, evidenciar o que aproxima e o que diferencia essas instituições, para que tenham tamanha diferença no número de premiações e, assim, identificar os elementos fundamentais para uma creche de qualidade - do ponto de vista dos atores mencionados acima.

Assim, consideramos que por a SME do Rio de Janeiro ser subdividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)<sup>25</sup> e que há uma grande pluralidade de público recebido por todas as instituições

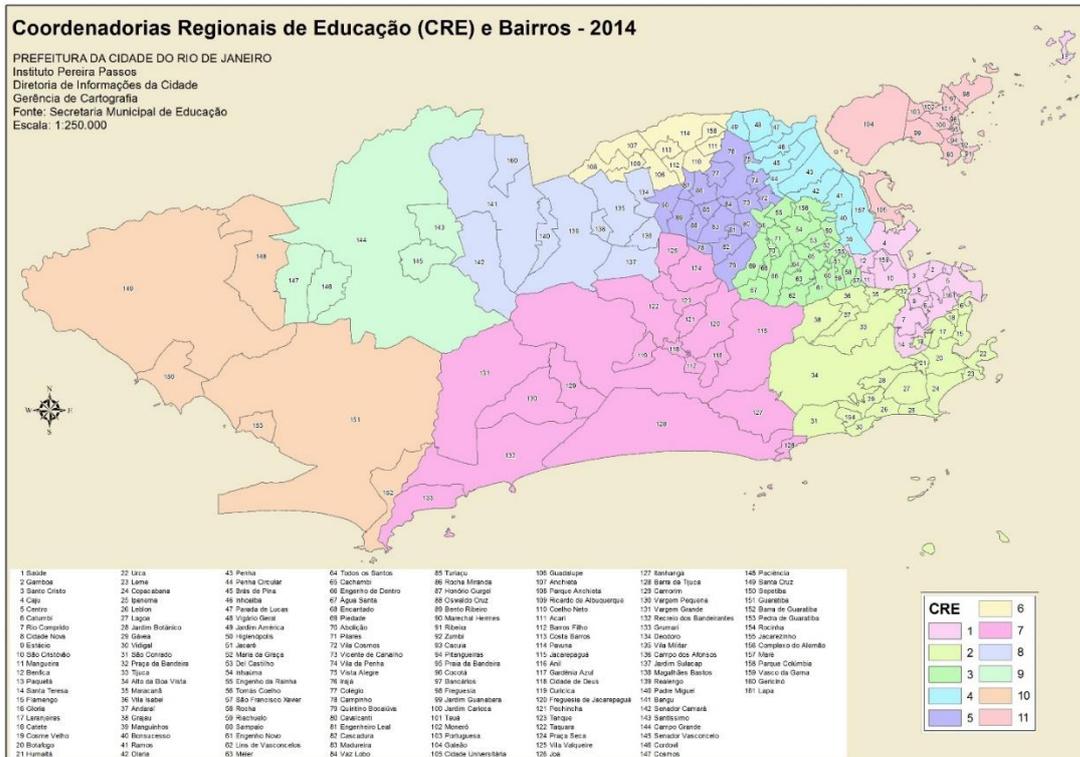
---

<sup>24</sup> A entrevista não obtida com o **representante da SME** tinha como objetivo apreender o discurso oficial sobre a qualidade da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Como a EI é entendida? Qual lugar ocupa entre as prioridades educacionais do município? Qual a importância de assegurar que todos tenham acesso a EI de qualidade? Quais ações são planejadas para isso?

<sup>25</sup> As instituições municipais de educação do Rio de Janeiro de acordo com sua localização ficam sob responsabilidade de uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação. As CRE fazem o elo entre as instituições de ensino fundamental e educação infantil e a SME.

municipais nas diferentes áreas de atuação das CRE, optamos então, por realizar o estudo na 1ª CRE.

Figura 1 – Área de atuação das CRE por bairro da Cidade do Rio de Janeiro em 2014



Fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados<sup>26</sup>, 2016.

Segundo dados<sup>27</sup> da SME, a 1ª CRE, localizada na 2ª Região Administrativa (Centro), Subprefeitura Centro e Centro Histórico do município do Rio de Janeiro - RJ<sup>28</sup>, abrange 18 bairros englobando a região central da cidade, parte da Zona Norte e a Ilha de Paquetá. No total, conta com 99 instituições, dentre as quais, 32 Creches e 16 Espaços de Desenvolvimento Infantil.

Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados por *softwares* de tratamento de dados, como proposto por Duarte (2004). Para este fim,

<sup>26</sup> Disponível em: [http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/2850\\_cre\\_bairro\\_%202014.JPG](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/2850_cre_bairro_%202014.JPG). Acesso em 18/02/2016.

<sup>27</sup> Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listas-das-escolasecreches>. Acesso em 18/02/2016. Os bairros que compreendem a 1ª CRE são: Catumbi, Rio Comprido (e Turano), Saúde, Vasco da Gama, Gamboa, Santo Cristo, Praça Mauá, Mangueira (e Morro dos Telégrafos), São Cristóvão (e Tuiti), Estácio, Santa Theresa (e Morro dos Prazeres), Cidade Nova, Centro, Praça Onze, Caju, Benfica, Bairro de Fátima e Paquetá. Nesses dois últimos não foram encontradas instituições de Educação Infantil.

<sup>28</sup> Fonte: <http://maps.mootiro.org/organization/3765/related>

utilizamos o *Atlas.TI*, organizando as falas dos participantes em torno de códigos refletindo sobre esse material à luz das referências aqui apresentadas. A aproximação dos diferentes discursos proporcionará a compreensão das relações nos contextos de modo a evidenciar como os interlocutores percebem a questão estudada (Idem, p. 222). A análise será descrita em maiores detalhes mais à frente.

### **6.1. Creches participantes**

As creches participantes foram selecionadas a partir de uma listagem solicitada à Gerência de Educação Infantil da SME, que contivesse as informações relativas à premiação das creches municipais. Com isso, dentre as vinte listadas, selecionamos três de acordo com o critério estabelecido de possuírem cinco, três e uma premiação Anual de Qualidade.

Desta forma, utilizaremos daqui por diante, a referência das premiações para nomearmos as instituições, então a com cinco premiações foi denominada Creche 5P, a com três de Creche 3P e a com uma premiação, Creche 1P. Esclarecemos que as informações referentes às creches aparecem na ordem em que estas foram visitadas.

As instituições participantes guardam entre si algumas características em comum, como o fato de funcionarem em espaços adaptados, e algumas diferenças como a quantidade de premiações que acumulam, conforme o critério de seleção. A seguir, apresentaremos mais detalhes sobre cada uma delas e na seção seguinte, como se deu a entrada em campo.

A Creche 5P fica localizada na região central da cidade em um espaço adaptado, ou seja, o espaço não foi construído originalmente para ser uma creche. Devido à sua localização, atende famílias moradoras do centro, bem como filhos de trabalhadores do entorno. Possui quatro turmas: duas de Berçário e duas de Maternal I, totalizando 100 crianças na faixa de 6 meses a 2 anos e 11 meses.

Por sua vez, a Creche 3P também está localizada na região central da cidade atendendo famílias que trabalham próximo, mas essencialmente, crianças das comunidades do entorno. Assim como a instituição anterior, está situada em um local adaptado e, mesmo que o projeto inicial previsse o funcionamento de equipamentos escolares, esta não é a finalidade principal do espaço. A creche possui dez turmas: duas de Berçário, quatro de Maternal I e duas de Maternal II, totalizando 250 crianças de 1 ano a 3 anos e 11 meses.

Já a Creche 1P diferentemente das anteriores, está localizada na Zona Norte da Cidade, no acesso à uma comunidade. Da mesma forma que as demais, desenvolve suas atividades em um espaço adaptado, uma casa transformada em creche, antes comunitária, atualmente municipal. Atende majoritariamente às crianças da comunidade e conta com quatro turmas, uma de Berçário, uma de Maternal I e duas de Maternal II, totalizando 100 crianças na faixa etária de 1 ano a 3 anos e 11 meses.

## 6.2. Entrevistas

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturado e contaram com perguntas semelhantes para todos os participantes, com o intuito de podermos comparar as respostas fornecidas.

A entrevista pensada para os **gestores das creches** era composta por quinze perguntas (ver anexo) e teve como objetivo identificar quais ações são implementadas pela SME para que as instituições consigam alcançar os critérios de qualidade e quais são pensadas pela própria instituição para que seja considerada de qualidade pela comunidade escolar. Tentamos também compreender qual a visão dos entrevistados sobre o papel da EI para as crianças e suas famílias, além do que consideram como qualidade.

A entrevista elaborada para os **professores e agentes de educação infantil** englobava dezesseis itens (ver anexo) que pretenderam analisar como os profissionais avaliam as instituições nas quais atuam e se o

trabalho que realizam pode ser considerado de qualidade. Além disso, tentamos identificar quais elementos contribuem ou interferem para isso e o que eles compreendem como qualidade.

Por último, a entrevista dos **responsáveis** contou com vinte tópicos (ver anexo) com o objetivo de entender o que os pais esperam das instituições: qual a finalidade das creches para essas famílias? Conhecem o seu funcionamento? Sabem se as instituições são bem avaliadas? Como sabem se são de qualidade? E o que entendem como qualidade.

### **6.3.**

#### **Entrada em campo**

O projeto de pesquisa passou primeiramente pela avaliação do Comitê de Ética da universidade e, após sua aprovação, passou também pela avaliação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Antes de ser aprovada pela SME, fomos chamadas à Gerência de Educação Infantil para conversarmos sobre a proposta e esclarecermos algumas informações, incluindo o processo de transição das creches, anteriormente sob responsabilidade da SMDS, para a SME. Como o projeto propunha a seleção das instituições participantes com base no critério de Premiação Anual de Qualidade, recomendaram que pedíssemos diretamente à Gerência de Educação Infantil (GEI) uma listagem de creches que contemplasse os critérios definidos.

Antes disso, havíamos elaborado uma planilha com todas as creches premiadas a partir de 2010 fazendo manualmente a correspondência de nomes ano a ano. Embora os resultados das premiações sejam divulgados em Diário Oficial, vimos dificuldades em obter os dados com fidelidade. O site da SME não dispõe de dados completos sobre as creches, mas informa o endereço da unidade, telefone, endereço eletrônico (email) e o nome da Direção. Desta maneira, optamos por solicitar à GEI as informações necessárias e, a partir delas, contatamos as instituições participantes que descreveremos mais à frente.

Foram sugeridas 20 creches localizadas na 1ª e 2ª CRE, dentre as quais selecionamos de forma aleatória três delas, a primeira com 5 premiações (nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), a segunda com 3 premiações (nos anos de 2012, 2013 e 2014) e a terceira com 1 premiação (em 2012), todas localizadas na 1ª CRE. Como as três creches contatadas aceitaram participar da pesquisa não precisamos entrar em contato com as demais. Em seguida, solicitamos autorização da Coordenadoria para a entrada nas creches e, em posse da documentação requisitada, agendamos as entrevistas diretamente com as instituições.

Os gestores das três instituições se mostraram receptivos para participar da pesquisa, mas, do mesmo modo, mostraram uma evidente preocupação com a autorização da CRE para tal. O gestor da Creche 5P demonstrou naturalidade ao ser convidado a participar a falar sobre qualidade; a gestora da Creche 3P demonstrou satisfação, como se sentisse o reconhecimento do seu trabalho; já a gestora da Creche 1P, ficou surpresa.

Foram também eles quem mediarão o contato entre os entrevistados e a pesquisadora com vistas a participarem deste estudo. Em certo sentido, podemos dizer que as escolhas que fizeram não foram isentas, eles tinham objetivos como a de não interferir na rotina da creche e nem dos responsáveis entrevistados, assim como de possibilitar que a pesquisa fosse concluída rapidamente, além de buscar pessoas que contribuíssem para a construção de uma visão positiva da creche. Cada um utilizou um critério para a escolha dos profissionais, tendo em vista que só havia critério pré-definido para os responsáveis como já foi mencionado.

As creches pesquisadas possuem características em comum e algumas diferenças que serão apresentadas a seguir de acordo com cada instituição.

### **6.3.1. Creche Premiada 5 vezes (Creche 5P)**

Entrei em contato com esta creche por telefone e os gestores se mostraram solícitos a participar da pesquisa desde que esta fosse devidamente autorizada pela CRE.

A creche possui 1 sala da Direção, 1 sala de almoxarifado, 1 sala para guarda dos livros, 1 banheiro que atende às salas dos Maternais, 1 banheiro que atende à sala dos Berçários, 4 salas de aula e 1 refeitório. A instituição não conta com solários ou áreas externas. A entrada é equipada com uma câmera cujas imagens podem ser acompanhadas por uma televisão na sala da Direção; para a abertura do portão é preciso o acionamento do interfone, controlada por alguém de dentro da sala. Os murais são bem distribuídos e organizados com trabalhos das crianças. As salas de aula são limpas e amplas, equipadas com televisor, DVD, rádio e ar-condicionado. Nas paredes há motivos infantis em EVA um pouco acima do alcance das crianças. Os brinquedos ficam em caixas organizadoras de acordo com o tipo. Também há mesas e cadeiras, colchonetes, ganchos nas paredes.

É perceptível a preocupação com a limpeza e organização da instituição. Após o horário da entrada em que os responsáveis levam as crianças até as salas de aula, a creche é toda limpa e por conta disso, não é possível ultrapassar o limite estabelecido para uso das crianças. A preocupação é justificada pela ausência de espaço externo, assim, para compensarem este fato, usam os corredores em toda sua extensão.

Foram realizadas à esta creche quatro visitas: uma para apresentação da pesquisa e outras três para a conclusão das entrevistas. O gestor foi o intermediário entre a pesquisadora e os entrevistados (agentes, professores e responsáveis) com relação a dias e horários combinados para as entrevistas, assim como para selecionar os participantes. Para critério de seleção dos responsáveis, foi solicitado ao gestor que convidasse a participar pais e mães que não possuíssem filhos mais velhos. O objetivo desta restrição era evitar que as concepções sobre

a educação no ensino fundamental não interferissem nas visões sobre a educação infantil. Entretanto, face à dificuldade de encontrar famílias com esse perfil, optamos por manter apenas um dos dois entrevistados dessa categoria baseados nesse critério.

O primeiro dia de entrevista foi realizado em um dia de Centro de Estudos<sup>29</sup> pela manhã, em uma sala de aula não utilizada naquele momento. Foram entrevistados dois responsáveis, uma professora de educação infantil e uma agente de educação infantil. No segundo dia apenas o gestor foi entrevistado em sua própria sala, entretanto como a Diretora Adjunta não estava presente no início da entrevista, fomos interrompidos diversas vezes para que solucionasse algumas situações com as crianças, abrisse o portão, ou atendesse ao telefone, o que comprometeu o tempo reservado às demais. No terceiro encontro, foram entrevistadas uma professora de educação infantil e uma agente de educação infantil em uma sala reservada sem interferência de outros profissionais.

O quadro de profissionais está completo, ou seja, o quantitativo de adultos por criança está de acordo com o previsto na legislação<sup>30</sup> concursados: diretor, diretor adjunto, professores de educação infantil, agentes de educação infantil; e contratados que fazem a função de apoio nas áreas de cozinha e limpeza.

Durante os dias em que estive na Creche 5P, observei que a higiene e a organização requerem toda a atenção dos profissionais nos diferentes ambientes, desde a sala de aula até o refeitório, o que aparentemente é uma exigência dos gestores e considerado pré-requisito para a permanência dos profissionais na instituição. Apesar de estar em um local adaptado, a creche possui muitos recursos materiais que possibilitam a

---

<sup>29</sup> Os Centros de Estudos são dias, previstos no calendário acadêmico, em que as crianças não têm aula e os professores podem se reunir para planejamento e estudo.

<sup>30</sup> Segundo a resolução SME nº 816 de 2004, o quantitativo de profissionais está assim disposto: berçário: em turma com 25 crianças, são 5 Agentes Auxiliares de Creche e o Professor Educação Infantil; maternal I: turma com 25 crianças, são 4 AAC e o PEI; maternal II: turma com 25 crianças, são 2 AAC e o PEI. *Nota:* O nome do cargo atualmente denominado Agente de Educação Infantil, até 01/10/2013 era Agente Auxiliar de Creche (AAC) como na resolução mencionada.

otimização do espaço interno. Não ouvi barulhos, choro de crianças ou gritos de profissionais.

Com as entrevistas nessa instituição pude perceber, de modo geral, que os participantes têm pontos em seus discursos que se assemelham como: a preocupação com o bom atendimento, o cuidado e bem-estar da criança, sua integridade física, a higiene e organização dos ambientes. Os entrevistados entendem a creche como referência no que concerne a qualidade e se dizem muito cobrados para a manutenção dessa posição frente às demais instituições. No entanto, se dizem satisfeitos e estimulados a desenvolver um bom trabalho.

Uma das entrevistas chamou a atenção pela emoção que demonstrou ao falar de como se sentiu acolhido pela instituição, a de um pai, que se mostrou presente na vida escolar do filho. Dentre outras coisas, elencou a confiança estabelecida entre a família e os profissionais, a afetividade que os profissionais demonstram com as crianças além da organização e higiene do ambiente.

Em oposição às demais instituições, os participantes não se colocaram contra a aplicação dos ASQ. Ao contrário colocaram-se a favor do instrumento entendendo que é mais um elemento a contribuir com a avaliação da instituição e das crianças. Segundo eles, o primeiro PPA da equipe gestora tomou os resultados dos ASQ como base para o desenvolvimento do trabalho as áreas de menor pontuação obtida no questionário.

### **6.3.2. Creche Premiada 3 vezes (Creche 3P)**

Como não consegui contato via telefone com a instituição, enviei um email para a creche e prontamente recebi resposta positiva dos gestores quanto à participação na pesquisa, desde que fosse devidamente autorizada pela CRE.

A instituição possui 1 sala da Direção, 1 sala de almoxarifado anexa à sala da Direção, 1 sala para guarda dos livros e material pedagógico, 1

sala destinada ao descanso e alimentação dos funcionários, atende às salas dos Maternais, 1 banheiro de cada lado do corredor, 10 salas de aula e 1 refeitório, há ainda um espaço não utilizado que os profissionais usam para exibição de DVDs. A instituição conta com uma área externa cimentada e sem área verde, equipada com alguns brinquedos como escorrega e casinha de boneca. A entrada é equipada com uma câmera cujas imagens podem ser acompanhadas por uma televisão na sala da Direção; para a abertura do portão é preciso o acionamento do interfone, controlada por alguém de dentro da sala. Logo ao lado da sala da Direção há piscina de bolas, pula-pula e miniveículos para uso das crianças. Os murais não são bem distribuídos e os trabalhos se espalham pelas paredes e teto. As salas de aula são amplas, equipadas com televisor, DVD, rádio e ventilador. Os brinquedos ficam em caixas à disposição da criança. Também há mesas e cadeiras, colchonetes e ganchos nas paredes.

Assim como na primeira, foram realizadas à instituição quatro visitas, uma para apresentação da pesquisa e outras três para a realização das entrevistas. Foram entrevistados o mesmo número de participantes, como já foi mencionado: uma gestora, duas professoras de educação infantil, duas agentes de educação infantil e dois responsáveis. A gestora também foi a intermediária entre a pesquisadora e os entrevistados. Mantivemos o critério de seleção dos responsáveis, mas da mesma forma que a anterior, apenas um responsável se adequou ao perfil de não possuir filhos frequentando o ensino fundamental.

No primeiro dia foram entrevistadas a gestora e uma professora de educação infantil, a primeira ocorreu na sala da Direção, enquanto a segunda foi realizada na sala dos livros e materiais pedagógicos sem a interferência de outros profissionais. No segundo dia, foram entrevistadas duas responsáveis, uma professora e uma agente de educação infantil na mesma sala, mas com a presença de alguns profissionais que estavam estudando. No terceiro encontro entrevistei apenas uma agente de educação infantil, na mesma sala sem a presença de nenhum profissional. Todos demonstraram estar dispostos a colaborar com a pesquisa.

O quadro de profissionais da instituição não está completo, há déficit de um professor de educação infantil, na turma do Maternal I, no período da tarde.

Nesta instituição, observamos que as maiores preocupações são tanto com a produção das crianças, posto que os trabalhos além de serem expostos nos murais, também o são nas paredes e tetos; quanto como bom aproveitamento de todos os espaços, há brinquedos inclusive na sala da direção e no corredor.

Com as entrevistas pude perceber que, por terem ganho 3 prêmios em cinco anos, os profissionais consideram que realizam um trabalho de qualidade, muito embora deixem evidente que o fato de estarem localizados em um espaço adaptado é um complicador, mesmo que de forma indireta. Pude ouvir barulho, choro de criança, os profissionais falam alto e alguns gritam com as crianças. Entretanto, dentre as visitadas, é a única creche que oferece um espaço exclusivo para uso dos profissionais.

### **6.3.3. Creche Premiada 1 vez (Creche 1P)**

Também foi necessário entrar em contato pelo endereço eletrônico disponível no site da SME, pois o telefone não estava atualizado e, mais uma vez, fui prontamente respondida positivamente para a participação na pesquisa, desde que fosse devidamente autorizada pela CRE.

A creche é um sobrado; no primeiro andar possui 1 sala da Direção, 1 sala de almoxarifado e guarda dos livros anexa à sala da Direção, 1 banheiro que atende à sala do Maternal I, 1 sala de aula, 1 refeitório, 1 lavanderia, 1 banheiro para adultos; no segundo andar são 3 salas de aula, 1 banheiro e 1 solário anexo à sala do Berçário, o acesso tem que ser necessariamente por dentro da sala. A entrada não possui equipamentos de segurança, há apenas uma janela de vidro na sala da Direção por onde é possível ver quem está no portão e é preciso que alguém o abra manualmente. Os trabalhos ficam expostos nas paredes. As salas de aula não mantêm um padrão de tamanho, enquanto uma é ampla, outra é bem

apertada. Os brinquedos estão na altura da criança e constam ainda um televisor, DVD e ar-condicionado. Também há mesas e cadeiras, colchonetes, ganchos nas paredes.

Foram realizadas à instituição apenas três visitas, uma para apresentação da pesquisa e outras duas para a conclusão das entrevistas. Foram entrevistados como nas anteriores, uma gestora, duas professoras de educação infantil, duas agentes de educação infantil e dois responsáveis. A gestora foi a intermediária entre a pesquisadora e os entrevistados e assim como nas outras duas, apenas um responsável atendeu ao critério de não possuir filhos mais velhos que frequentassem o EF.

No primeiro dia realizei as entrevistas na sala de almoxarifado anexa à Direção. Foram entrevistadas uma responsável e duas professoras de educação infantil, uma delas, a Professora 2 dessa instituição, também chamou atenção pela emoção, mas dessa vez o choro foi de frustração e tristeza.

No segundo dia foram entrevistados a gestora, duas agentes de educação infantil e um responsável. A entrevista com a gestora por ter sido realizada na sala da Direção contou com algumas breves interrupções, dentre elas um explosivo ateadado pelo vizinho que lembrava som de arma de fogo, causando agitação em toda a creche. Diferentemente das demais, as agentes de educação infantil, embora tenham respondido às perguntas propostas, não se mostraram a vontade ao participar da pesquisa.

Esta instituição guarda uma peculiaridade frente às demais, a de possuir três categorias profissionais distintas que atuam pedagogicamente: professores de educação infantil concursados, agentes de educação infantil concursados e contratados.

Há déficit de professores, agentes de educação infantil e do pessoal de apoio, o que engloba os serviços da cozinha e da limpeza. No último dia das entrevistas, presenciei a despedida de uma das profissionais da cozinha, que comoveu e emocionou a todos da creche. A fala de uma das professoras explica o porquê da emoção durante a entrevista.

Observei que a questão das dificuldades nas relações, tanto entre profissionais, quanto entre profissionais e a comunidade atendida, está

muito presente nas falas, assim como as impossibilidades ocasionadas por estarem em um espaço adaptado.

Pude também perceber que as maiores preocupações estão relacionadas à unidade do grupo de profissionais que no momento é inexistente; e com a visão assistencialista que a comunidade possui da creche. Enquanto professoras e gestoras tentam promover integração no trabalho desenvolvido em busca da qualidade, outras categorias profissionais presentes na instituição perpetuam o assistencialismo por entenderem que apenas isso é suficiente para o público atendido em virtude do contexto no qual estão inseridos.

Além disso, citam como empecilho à qualidade as condições externas como a violência e a não valorização por parte da comunidade.

## 7 Análises e Resultados

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As gravações das três creches somaram no total, aproximadamente 860 minutos. A Creche 5P somou 302 minutos; enquanto a Creche 3P, 260 minutos; e a Creche 1P, 298 minutos. As Creches 5P e 1P tiveram tempos bem próximos. Abaixo, a tabela contabiliza o tempo de cada entrevista.

Tabela 1 – Tempo de entrevista por participante

|                      | <b>Creche 5P</b> | <b>Creche 3P</b> | <b>Creche 1P</b> | <b>Total</b>  | <b>Total por tipo de participante</b> |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|---------------------------------------|
| <b>Gestor</b>        | 76min            | 94 min           | 78min            | 248min        | <b>248min</b>                         |
| <b>Professora 1</b>  | 44min            | 31min            | 67min            | 142min        | <b>297min</b>                         |
| <b>Professora 2</b>  | 51min            | 53min            | 51min            | 155min        |                                       |
| <b>Agente 1</b>      | 27min            | 37min            | 49min            | 113min        | <b>192min</b>                         |
| <b>Agente 2</b>      | 43min            | 21min            | 15min            | 79min         |                                       |
| <b>Responsável 1</b> | 38 min.          | 10min            | 26min            | 74min         | <b>123min</b>                         |
| <b>Responsável 2</b> | 23 min.          | 14min            | 12min            | 49min         |                                       |
| <b>TOTAL</b>         | <b>302min</b>    | <b>260min</b>    | <b>298min</b>    | <b>860min</b> | <b>860min</b>                         |

Fonte: Albuquerque, 2016.

As entrevistas dos gestores tiveram tempos bastante parecidos, assim como os das professoras, com exceção da Professora 1 da Creche 3P, que falou mais sucintamente porque tinha hora para sair e conseguir chegar a tempo no outro município aonde também leciona. As entrevistas das agentes variaram em relação ao tempo, tendo como extremos as da mesma instituição, da Creche 1P, ambas claramente não queriam participar da pesquisa. A Agente 1 da Creche 1P, iniciou a entrevista dizendo que não queria se comprometer, mas acabou se soltando durante a conversa e falou durante 49 minutos; em contrapartida, a Agente 2 da Creche 1P, falou

apenas 15 minutos. Já dentre os responsáveis, o que mais falou está o Responsável 1 da Creche 5P e o que menos falou, a Responsável 1 da Creche 3P.

Ao observarmos os tempos totais por tipo de participante, notamos que os tempos dos gestores e dos professores foram bem parecidos, 248 e 297 minutos respectivamente. De todas as entrevistas, a soma dos tempos das professoras foi a maior, enquanto os responsáveis foram os que menos falaram, com total de 123 minutos. As agentes ficaram no meio entre gestores e responsáveis, estando mais próximos dos primeiros, contabilizando 192 minutos totais.

As gravações foram então transcritas e em seguida, analisadas com o auxílio do *software Atlas.TI*. Fizemos a leitura das entrevistas e as analisamos da seguinte forma: 1) criamos códigos de acordo com o **conteúdo** das falas dos participantes; 2) agrupamos os códigos por tema e com isso criamos as famílias<sup>31</sup> de códigos.

Alguns códigos retratam exatamente o que foi dito ao longo das entrevistas; por conta disso, há alguns muito semelhantes, mas que não possuem exatamente o mesmo sentido como, por exemplo, *reunião* e *reunião aos sábados*, somente *reunião* não satisfaz o sentido completo de ter que ocorrer aos sábados, portanto o significado da fala deste participante não ficaria completo se não houvesse diferenciação entre os dois códigos. Contudo, quando não houve prejuízo ao sentido, criamos um código que englobasse mais falas como, por exemplo, *disciplina*.

Numa primeira fase exploratória, codificamos 220 códigos e as organizamos em 19 famílias<sup>32</sup>, contudo o foco das nossas análises será centrado na família Qualidade por entendermos que nela contém as respostas específicas sobre a qualidade e a partir das quais conseguiremos responder as questões de pesquisa propostas. Portanto, na fase posterior analisamos somente a família *Qualidade*.

---

<sup>31</sup> Terminologia adotada pelo *software Atlas.TI*, em que as categorias de códigos semelhantes ou de mesma natureza são agrupados.

<sup>32</sup> Para mais detalhes, ver apêndice.

## 7.1. Família Qualidade

Os códigos pertencentes a esta família não fazem parte de nenhuma outra. Para melhor visualização, os organizamos por temas de acordo com o que se relacionavam.

Como pode ser observado no Quadro 1, os códigos foram elencados em torno dos seguintes eixos: 1) relação família-creche; 2) profissionais; 3) gestão; 4) infraestrutura; 5) cuidado; 6) crianças; 7) projeto pedagógico anual; 8) política da educação infantil.

Quadro 1 – Relação de códigos da família Qualidade organizados por tema

|                                       | <b>Códigos da Família Qualidade</b>  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Relação família-creche</b>         | Acolhimento das crianças e/ou da família; Confiança; Disciplina dos pais; Experiência anterior com a creche; Fidelidade dos dados ou fatos; Observação dos pais; Pais participativos; Parceria creche e família; Público atendido; Relação com a criança e/ou família; Reputação positiva da creche; Satisfação com a creche; Segurança dos pais.  |
| <b>Profissionais</b>                  | Atenção; Atitude dos profissionais; Bom senso; Concepção de criança; Concretização do trabalho planejado; Disciplina dos profissionais; Foco no pedagógico; Grupo coeso; Liberdade; Professor 40 h; Professor na mesma turma; Profissionais atentos; Profissionais comprometidos; Profissionais de qualidade; Profissionais equilibrados; Profissionais pacientes; Profissionais qualificados; Profissionais que gostam do que fazem; Profissionais que se adequem/enquadrem; Profissionais receptivos; Profissionais que querem fazer a diferença; Trabalho em equipe; Visão individualizada da criança; Pessoal de apoio; Preocupação com as crianças; Qualificação/aprimoramento; Responsabilidade. |
| <b>Gestão</b>                         | Bom atendimento; Cobrança; Condição de trabalho; Direção boa; Equipamentos; Gestão exigente; Gestão participativa; Organização; Tempo de planejamento das atividades; Recursos materiais; Reunião; Reunião aos sábados; Vistoria.  |
| <b>Infraestrutura</b>                 | Adaptação da creche à sua infraestrutura; Ambiente agradável; Conforto; Contato com a natureza; Espaço; Espaço externo; Infraestrutura; Localização; Solário.  |
| <b>Cuidado</b>                        | Alimentação; Cuidado; Higiene; Integridade física.   |
| <b>Crianças</b>                       | Afeto; Alta procura; Aprender a dividir; Aula passeio; Autonomia; Brincar; Criança feliz; Cuidar e educar; Desenvolvimento da criança; Disciplina das crianças; Futuro escolar; Independência; Interação; Manter o interesse da criança; Respeito à criança; Respeito à diversidade; Rotina; Satisfação da criança; Segurança da criança; Socialização.  |
| <b>Projeto Pedagógico Anual</b>       | Não é premiação anual de qualidade; Prêmio anual de qualidade; Processo; Projeto contextualizado; Projeto pedagógico; Projetos adequados às crianças.  |
| <b>Políticas da educação infantil</b> | Atividades especializadas; Coleta seletiva de lixo; Condição de trabalho; Creche como direito da criança; Instituição separada por segmentos; Meio período; Número adequado de profissionais por criança.  |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Observamos com isso, que grande parte dos códigos está ligada aos profissionais, em seguida, aparecem os aspectos relativos às crianças. Os códigos serão explicados em notas de rodapé ao longo do texto conforme forem sendo citados, mas é possível consultá-los também nos apêndices.

A grande quantidade de códigos observados nesta família se deve ao olhar interessado durante a leitura das entrevistas e codificação, posto que já consideramos que o enfoque da discussão seria voltado para a concepção dos participantes acerca da qualidade da EI.

A partir de agora, discutiremos em maiores detalhes quais aspectos de qualidade foram mais prevalentes nas falas dos participantes e esboçaremos **perfis** de acordo com três diferentes critérios: 1) de todos os participantes; 2) por instituição; 3) por tipo de participante. Em seguida, apresentaremos os códigos que apareceram com maior **frequência** entre os participantes de dois modos distintos: 1) por instituição; 2) por tipo de participante.

## **7.2. Qualidade de acordo com o perfil**

Com o objetivo de responder à questão se há diferenças ou similaridades entre o que os envolvidos pensam sobre qualidade, decidimos traçar o perfil de três modos distintos: 1) o perfil de todos os participantes; 2) por instituição (Creche 5P, Creche 3P, Creche 1P); 3) por categoria de participantes (gestores, professores, agentes, responsáveis).

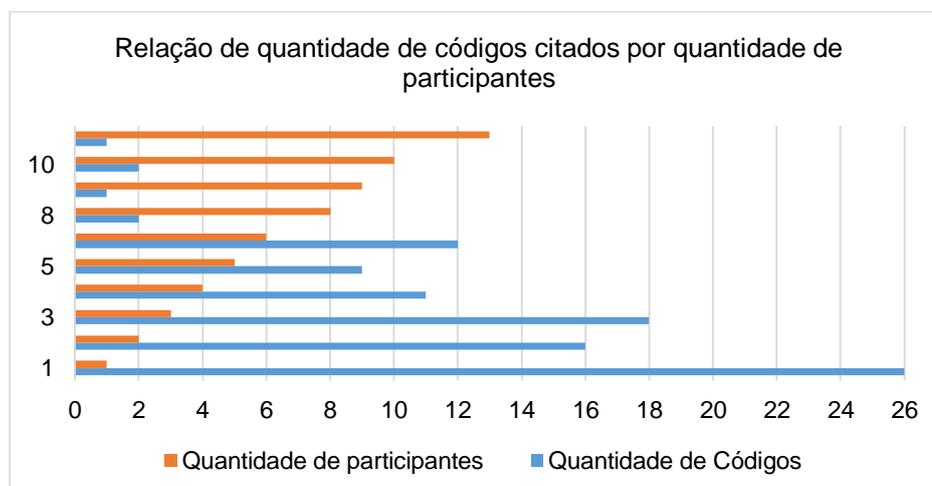
Para tanto, exportamos o relatório das análises da família Qualidade realizado integralmente no *Atlas.TI*, e com o auxílio do software *Excel* elaboramos tabelas de acordo com os perfis a serem traçados. Os diferentes perfis irão auxiliar na discussão sobre se há ou não convergência nas visões acerca de qualidade.

### 7.2.1. Participantes

Em posse dessas informações podemos verificar até que ponto os participantes concordam ou não, além de quais aspectos são considerados importantes quando refletem sobre qualidade. Entendemos que os itens mais presentes nas falas são os pontos em que eles mais concordam e os menos presentes, são os que menos importam em relação à qualidade para os participantes e nesse momento, é o ponto que nos interessa.

Chamou nossa atenção o fato de haver pouca convergência entre os participantes no que eles consideram **qualidade**. Como podemos ver no gráfico abaixo, dentre os 21 participantes, o máximo de concordância que atingimos foi entre 13 deles (62%). Na família *Qualidade*, 26 códigos foram citados por apenas um dos participantes, equivalendo a 26,5% dos códigos desta família. Já os códigos citados em comum por dois participantes correspondem a 16,3% (16 códigos); os códigos citados por três participantes atingiram 18,4% (18); os citados por quatro, 11,2% (11); por cinco participantes, 9,2% (9); por seis 12,2% (12); por oito 2% (2); por nove 1% (1); por dez 2% (2); por fim, o código citado por mais participantes, com treze participantes atingiu 1% (1). O gráfico abaixo ilustra as informações descritas.

Gráfico 1 – Relação de quantidade de códigos citados por quantidade de participantes.



Fonte: Albuquerque, 2016.

Com isso, é possível observar, quando analisados todos os participantes, que não há consenso no que se refere a **qualidade**, posto que apenas um código teve concordância de pelo menos metade dos participantes - *desenvolvimento da criança*<sup>33</sup>- citado por treze deles. Este fato indica que há uma grande variedade de aspectos considerados por cada pessoa sobre o assunto. Esta diversidade aparece exemplificada nas falas abaixo:

**Agente 2 – Creche 5P**

Então, são convicções que eu tenho que a educação no primeiro ciclo dela, na educação básica, na educação infantil é fundamental, não só pro desenvolvimento da criança como ser humano, como um apoio a família pra sinalizar qualquer problema que a criança pode ter, não só um problema motor, psicológico, emocional, a família tem condições de resgatar isso no primeiro momento dela. Nesse momento é o que eu tenho observado na educação infantil.

**Responsável 2 – Creche 3P**

Pro desenvolvimento dela. Porque antigamente a S. era muito bichinho do mato, depois que ela entrou na creche, ela como eu tô te falando, ela desenvolveu muito.

**Responsável 2 – Creche 1P**

Eu fico até bobo quando ela chega, conta uma história pra mim, fico bobo, com 2 anos, aquele tamanho dela, fala várias coisas pra mim.

### 7.2.2. Instituições

Ao observarmos as instituições isoladamente, no entanto, observamos que os códigos privilegiados por cada uma delas também diferem.

Para esta primeira análise, consideramos os códigos citados por todos os participantes de cada uma das três instituições participantes. Tendo em vista que são 7 participantes em cada instituição, consideramos os códigos presentes em pelo menos 4 participantes distintos, ou seja, mais da metade deles. Com isso, pudemos observar o que cada instituição privilegia com relação à qualidade.

Os dados revelam que a Creche 5P apresenta 9 códigos citados por pelo menos 4 participantes. Como podemos ver no Quadro 2, os aspectos elencados na Creche 5P são:

---

<sup>33</sup> Quando o autor se refere ao desenvolvimento da criança, ou seja, quando é possível observar que a criança consegue progressivamente realizar atividades que antes não fazia.

Quadro 2 –Aspectos privilegiados pela Creche 5P com pelo menos 4 participantes

| Número de participantes | Creche 5P                                |
|-------------------------|--|
| 7 participantes         | -----                                    |
| 6 participantes         | Futuro escolar                           |
| 5 participantes         | Profissionais comprometidos              |
| 5 participantes         | Reputação positiva da creche             |
| 5 participantes         | Pais participativos                      |
| 5 participantes         | Profissionais que gostam do que fazem    |
| 5 participantes         | Satisfação com a creche                  |
| 4 participantes         | Confiança                                |
| 4 participantes         | Adaptação da creche à sua infraestrutura |
| 4 participantes         | Rotina                                   |

Fonte: Albuquerque, 2016.

A Creche 3P, por sua vez, relacionou 5 códigos citados por mais da metade de seus participantes, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3–Aspectos privilegiados pela Creche 3P com pelo menos 4 participantes

| Número de participantes | Creche 3P                    |
|-------------------------|------------------------------|
| 7 participantes         | -----                        |
| 6 participantes         | -----                        |
| 5 participantes         | Desenvolvimento da criança   |
| 4 participantes         | Futuro escolar               |
| 4 participantes         | Profissionais comprometidos  |
| 4 participantes         | Reputação positiva da creche |
| 4 participantes         | Socialização                 |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Em comum, as Creche 5P e 3P apresentaram três códigos: *futuro escolar*<sup>34</sup>, *profissionais comprometidos*<sup>35</sup>, *reputação positiva da creche*<sup>36</sup>.

Já na Creche 1P, apenas 2 códigos foram citados por pelo menos metade dos participantes. Em comum com a Creche 3P há apenas um

<sup>34</sup> Quando o autor se refere às etapas subsequentes à creche que a criança irá frequentar.

<sup>35</sup> Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, ter comprometimento com o trabalho a ser realizado.

<sup>36</sup> Quando o autor se refere ao que se fala de positivo sobre a instituição fora dela, ou boca a boca.

código, *desenvolvimento da criança*, e com a Creche 5P, não há códigos citados por ambas as instituições, como podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4—Aspectos privilegiados pela Creche 1P com pelo menos 4 participantes

| <b>Número de participantes</b> | <b>Creche 1P</b>           |
|--------------------------------|----------------------------|
| 7 participantes                | -----                      |
| 6 participantes                | Desenvolvimento da criança |
| 5 participantes                | -----                      |
| 4 participantes                | Brincar                    |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Para a realização do perfil por instituição, fizemos uma tabela relacionando os códigos citados pelos participantes de cada uma das três creches pesquisadas, esclarecendo que as respostas por categoria funcionais foram agrupadas nos casos em que havia mais de um participante. Desta maneira as respostas de professores, agentes e responsáveis foram agrupadas, sendo o gestor a exceção para todas as instituições por contar apenas com um único participante em cada uma delas.

Posto isso, observamos que na Creche 5P foram citados um total de 49 códigos diferentes, dentre os quais, 22 pelo gestor, 23 pelos professores, 25 pelos agentes e 10 pelos pais. De acordo com a tabela, observamos que dentre os 49, apenas 20 coincidiram, 13 deles entre duas categorias, 4 entre 3 categorias e 3 códigos foram unanimidade entre todos os participantes, como pode ser observado abaixo.

Quadro 5 – Códigos coincidentes na Creche 5P

| <b>Gestor</b>                    | <b>Professoras</b>               | <b>Agentes</b>                     | <b>Responsáveis</b>                |
|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Integridade física</b>        | <b>Integridade física</b>        |                                    |                                    |
|                                  | <b>Organização</b>               | <b>Organização</b>                 |                                    |
|                                  | <b>Pais participativos</b>       | <b>Pais participativos</b>         |                                    |
| <b>Parceria creche e família</b> |                                  | <b>Parceria creche e família</b>   |                                    |
| <b>Prêmio anual de qualidade</b> | <b>Prêmio anual de qualidade</b> | <b>Prêmio anual de qualidade</b>   |                                    |
|                                  |                                  | <b>Preocupação com as crianças</b> | <b>Preocupação com as crianças</b> |
|                                  | <b>Profissionais atentos</b>     | <b>Profissionais atentos</b>       |                                    |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Profissionais comprometidos</b>           | <b>Profissionais comprometidos</b>           | <b>Profissionais comprometidos</b>           | <b>Profissionais comprometidos</b>           |
| <b>Profissionais de qualidade</b>            | <b>Profissionais de qualidade</b>            |  |  |
| <b>Profissionais equilibrados</b>            |  | <b>Profissionais equilibrados</b>            |  |
| <b>Profissionais que gostam do que fazem</b> |
| <b>Profissionais receptivos</b>              |  | <b>Profissionais receptivos</b>              | <b>Profissionais receptivos</b>              |
| <b>Público atendido</b>                      | <b>Público atendido</b>                      |  |  |
| <b>Reputação positiva da creche</b>          |
|  |  | <b>Reunião aos sábados</b>                   | <b>Reunião aos sábados</b>                   |
|  | <b>Rotina</b>                                | <b>Rotina</b>                                | <b>Rotina</b>                                |
| <b>Satisfação com a creche</b>               |  | <b>Satisfação com a creche</b>               | <b>Satisfação com a creche</b>               |
|  | <b>Segurança da criança</b>                  | <b>Segurança da criança</b>                  |  |
|  | <b>Segurança dos pais</b>                    | <b>Segurança dos pais</b>                    |  |
|  |  | <b>Socialização</b>                          | <b>Socialização</b>                          |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de categorias,  concordância entre 3 tipos de categorias,  concordância entre 4 tipos de categorias.

No quadro acima percebemos que os códigos em comum entre gestor e professoras são apenas 3 (*integridade física*<sup>37</sup>; *profissional de qualidade*<sup>38</sup>; *público atendido*<sup>39</sup>); entre gestor e agentes são 2 (*parceria creche e família*<sup>40</sup>; *profissionais equilibrados*<sup>41</sup>); entre professoras e agentes, 5 (*organização*<sup>42</sup>, *pais participativos*<sup>43</sup>; *profissionais atentos*<sup>44</sup>;

<sup>37</sup> Quando o autor se refere ao resguardo da integridade física da criança, ou seja, cuidar para que não se machuque (cair, bater, morder).

<sup>38</sup> Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, além de ter a formação necessária, ser uma boa pessoa, com as características esperadas para trabalhar com crianças pequenas.

<sup>39</sup> Quando o autor se refere às características do público atendido pela instituição, como nível de escolaridade, nível socioeconômico, local de moradia, entre outros.

<sup>40</sup> Quando o autor se refere à responsabilidade assumida conjuntamente por famílias e profissionais no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

<sup>41</sup> Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, conseguir equilibrar afetividade com controle de turma.

<sup>42</sup> Quando o autor se refere à importância da organização das instituições, com relação à disposição espacial, materiais, murais, mas na rotina das crianças.

<sup>43</sup> Quando o autor se refere à importância dos responsáveis participarem do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

<sup>44</sup> Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, ter atenção às situações que envolvem as crianças.

*segurança da criança*<sup>45</sup> e *segurança dos pais*<sup>46</sup>); entre agentes e responsáveis 3 (*preocupação com as crianças*<sup>47</sup>; *reunião aos sábados*<sup>48</sup>; *socialização*<sup>49</sup>). Não houve itens em comum tanto entre gestor e responsáveis, quanto entre professoras e responsáveis.

O código citado em comum pelos profissionais - gestor, professoras e agentes - evidencia a questão da premiação como uma concretização da qualidade (*prêmio anual de qualidade*<sup>50</sup>), como no exemplo abaixo:

**Gestor – Creche 5P**

Mas a gente procura se esforçar sempre no nosso trabalho. É o tempo todo, e os nossos colegas também, são sempre esforçados em fazer o melhor, mas infelizmente a premiação não sai pra todos, a gente tem um grupo que é premiado, então alguém tem que ser escolhido, ainda bem que eu sou escolhido né?! Alguém tem que ser premiado, ainda bem que sou eu!

Já os mencionados pelo gestor, agentes e responsáveis estão relacionados com o atendimento ofertado pela instituição (*profissionais receptivos*<sup>51</sup> e *satisfação com a creche*<sup>52</sup>):

**Agente 1– Creche 5P**

Nós somos uma equipe muito boa, desde a gestão até a cozinha, como eu falei, todo mundo trabalha em busca de uma excelência, de fazer um trabalho realmente legal, porque é muito bom ganhar prêmio de qualidade todo ano, é muito bom a gente ter um nome, é muito bom você saber que o trabalho que você tá fazendo é um trabalho reconhecido, é um trabalho que satisfaz as pessoas que utilizam desse trabalho e que satisfaz a você próprio, porque fazer um bom trabalho é uma satisfação pessoal.

Por fim, professoras, agentes e responsáveis elencaram um item relacionado com o cotidiano (*rotina*<sup>53</sup>). Veja o exemplo:

**Professora 1– Creche 5P**

Sim, porque segue uma rotina, que a rotina é muito importante, às vezes a pessoa vê como coisa negativa, mas rotina é importante pras crianças, pra elas terem um alvo, uma meta, uma direção de como elas são conduzidas.

<sup>45</sup> Quando o autor se refere ao fato da criança se sentir segura, ou encontrar nas pessoas e no ambiente um local de conforto, tanto fisicamente, quanto emocionalmente.

<sup>46</sup> Quando o autor se refere ao fato dos responsáveis se sentirem seguros, ou encontrar nas pessoas e no ambiente um local de conforto emocional.

<sup>47</sup> Quando o autor se refere a preocupação dos profissionais com as crianças, demonstrando envolvimento dos mesmos com o trabalho desenvolvido.

<sup>48</sup> Quando o autor se refere à importância das reuniões serem realizadas pelas instituições aos sábados.

<sup>49</sup> Quando o autor se refere a ação da criança estar/reunir-se com seus pares.

<sup>50</sup> Quando o autor se refere ao Prêmio Anual de Qualidade como sinônimo de qualidade das instituições.

<sup>51</sup> Quando o autor se refere à característica esperada dos profissionais, em receber bem, tanto as crianças, quanto os responsáveis.

<sup>52</sup> Quando o autor se refere que as expectativas com a instituição foram atingidas.

<sup>53</sup> Quando o autor se refere às atividades que são realizadas diariamente com as crianças.

Os aspectos unânimes são majoritariamente relacionados com os profissionais, mas também inclui o que as pessoas falam de positivo sobre a creche (*profissionais comprometidos*<sup>54</sup>, *profissionais que gostam do que fazem*<sup>55</sup> e *reputação positiva da creche*<sup>56</sup>). Como mostram os trechos abaixo:

**Professora 2– Creche 5P**

Pode ter todo equipamento, pode ser a creche de primeiro mundo, mas se as pessoas não tiverem focadas, não tiverem a consciência que eles estão ali, que o trabalho é esse, acolher a criança, desenvolver, ajudar no desenvolvimento da criança, eu acho que não ia adiantar nada. Eu acho que tem que ter as pessoas satisfeitas no trabalho, disposta a fazer o que tem que ser feito, que é cuidar bem das crianças, ajudar no desenvolvimento né, essas coisas. Volto a falar que é a pessoa, que o funcionário tem que tá bem lá no trabalhinho, consciente que independente dos problemas que ele tiver fora, quando for entra aqui, tá aqui pra fazer uma coisa. Aí vai dar certo.

**Responsável 1– Creche 5P**

Da minha família não tem ninguém aqui. São colegas, vizinhos do condomínio, assim, eles tinham a informação secundária, não de que alguém deles tivesse colocado o filho aqui. Eles também ouviram sempre falar, tinha essa repercussão entre os pais que eles tinham desejo de colocar aqui e não sei por que, acho que passou a idade, que aqui a gente sabe que é até os três anos de idade e foi isso, foi por comentários de outros pais.

Na Creche 3P, por sua vez, dos 51 códigos diferentes citados (21 pelo gestor, 35 pelos professores, 9 pelos agentes e 8 pelos responsáveis) 18 códigos coincidem entre pelos menos duas das categorias e apenas 2 códigos aparecem em três delas.

Quadro 6 – Códigos coincidentes na Creche 3P

| Gestora                    | Professoras                | Agentes                   | Responsáveis |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------|
| Criança feliz              | Criança feliz              |                           |              |
| Cuidado                    | Cuidado                    |                           |              |
| Cuidar e educar            | Cuidar e educar            |                           |              |
| Desenvolvimento da criança | Desenvolvimento da criança |                           |              |
| Independência              | Independência              |                           |              |
| Integridade física         | Integridade física         |                           |              |
| Pais participativos        | Pais participativos        |                           |              |
| Parceria creche e família  |                            | Parceria creche e família |              |

<sup>54</sup> Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, ter comprometimento com o trabalho a ser realizado.

<sup>55</sup> Quando o autor se refere à característica esperada do profissional, gostar da atividade exercida.

<sup>56</sup> Quando o autor se refere ao que se fala de positivo sobre a instituição fora dela, ou boca a boca.

|   |                                     |   |                                     |
|---|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
|   | <b>Profissionais atentos</b>        |   | <b>Profissionais atentos</b>        |
|   | <b>Profissionais comprometidos</b>  | <b>Profissionais comprometidos</b>            |                                     |
|   | <b>Profissionais de qualidade</b>   |   | <b>Profissionais de qualidade</b>   |
|   |                                     | <b>Profissionais qualificados</b>             | <b>Profissionais qualificados</b>   |
| <b>Profissionais que se adequem/enquadrem</b> |                                     | <b>Profissionais que se adequem/enquadrem</b> |                                     |
| <b>Projetos adequados às crianças</b>         |                                     | <b>Projetos adequados às crianças</b>         |                                     |
| <b>Qualificação/aprimoramento</b>             | <b>Qualificação/aprimoramento</b>   |   |                                     |
| <b>Reputação positiva da creche</b>           | <b>Reputação positiva da creche</b> |   | <b>Reputação positiva da creche</b> |
| <b>Reunião</b>                                | <b>Reunião</b>                      |   |                                     |
| <b>Segurança dos pais</b>                     | <b>Segurança dos pais</b>           |   | <b>Segurança dos pais</b>           |
|   | <b>Socialização</b>                 |   | <b>Socialização</b>                 |
| <b>Trabalho em equipe</b>                     | <b>Trabalho em equipe</b>           |   |                                     |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de categorias,  concordância entre 3 tipos de categorias.

Ao observarmos os dados do Quadro 6 podemos perceber que os códigos em comum entre gestora e professoras dizem respeito a questões que englobam os diferentes aspectos do trabalho na educação infantil: desde o bem-estar da criança até a participação dos pais (*criança feliz*<sup>57</sup>; *cuidado*<sup>58</sup>; *cuidar e educar*<sup>59</sup>; *desenvolvimento da criança*; *independência*<sup>60</sup>; *integridade física*; *pais participativos*; *qualificação/aprimoramento*<sup>61</sup>; *reunião*<sup>62</sup>; *trabalho em equipe*<sup>63</sup>), ilustrados nas falas abaixo:

<sup>57</sup> Quando o autor se refere ao bem-estar e prazer da criança.

<sup>58</sup> Quando o autor se refere às ações relativas ao cuidar isoladamente: alimentação, higiene, descanso, integridade física, com postura assistencialista.

<sup>59</sup> Quando o autor se refere à ação integrada de cuidar e educar simultaneamente, assumindo a visão pedagógica nas situações cotidianas à creche, sem desconsiderar a dimensão do cuidado demandada pela criança pequena.

<sup>60</sup> Quando o autor se refere à capacidade da criança de realizar atividades sem o auxílio de outrem.

<sup>61</sup> Quando o autor se refere à importância da qualificação e aprimoramento dos profissionais.

<sup>62</sup> Quando o autor se refere às reuniões realizadas pelas instituições.

<sup>63</sup> Quando o autor se refere à importância do trabalho ser realizado conjuntamente pelos profissionais, onde um ajuda o outro.

**Gestora – Creche 3P (integridade física)**

Eles reivindicam aquilo que é importante pra eles, como porque meu filho não tomou banho hoje, mas de modo geral é muito tranquilo, graças a Deus não tem barraco ali na porta. [...] O que incomoda muito também é questão de mordida no berçário, aí elas vêm reclamar, aí eu falo é outra criança de um ano, acontece. Acho que a gente tem um discurso que consegue convencer e dar conta disso. Até porque elas conseguem enxergar esse trabalho na prática, a gente meio que conforta o coração e a coisa continua.

**Professora 2 – Creche 3P (trabalho em equipe)**

Creche de qualidade é a parceria da direção com a equipe de sala de aula, com a equipe da cozinha, com a equipe da limpeza. Creche de qualidade é relacionamento de toda a equipe inclusive da comunidade escolar. Eu acho que a creche aqui tem qualidade porque eu consigo te falar isso porque eu vivo isso.

Surpreendentemente, o aspecto relacionado à parceria creche e família aparece para gestora e agentes, da mesma forma que os projetos pedagógicos (*parceria creche e família; profissionais que se adequem/enquadrem*<sup>64</sup>; *projetos adequados às crianças*<sup>65</sup>), já que o esperado seria aparecer também nas falas de outros tipos de participantes.

**Agente 1– Creche 3P (parceria creche e família)**

Eu acho fundamental pras crianças, fundamental pras famílias e pra mim eu acho que é um trabalho que deve ser em conjunto, ele deve ser em parceria de todas as pessoas que estão envolvidas, pode ser num projeto ou mesmo na sala de aula. Tem que ter parceria. E eu acho que sempre que houver uma parceria seja dos pais, dos profissionais que estão envolvidos naquilo ali e até mesmo com a participação da criança eu acho a creche, a educação é fundamental pra criança. Então eu acho que a creche é um grande ganho pra sociedade.

**Agente 2– Creche 3P (projetos adequados às crianças)**

Eu gosto muito do trabalho daqui. Porque o trabalho é todo desenvolvido com relação à realidade da criança. E buscando também que a criança sempre observe o meio em que ela vive, então não é uma coisa alienada. É um trabalho que é desenvolvido pra dar uma estrutura pra criança, pra que ela observe o que tá a sua volta e cresça com aquilo, com a própria realidade, acrescentando coisas boas e favorecendo o que ela tem de melhor.

Já os mencionados por professoras e agentes têm relação com o que consideram mais relevante para a prática em sala de aula (*profissionais comprometidos*).

**Professora 1 – Creche 3P**

Olha que teria que tecer bastante elogios. Eu gosto muito do trabalho que a gente desenvolve aqui. O nosso compromisso com a educação dessas crianças. Tem sim toda postura do cuidar de creche, essa visão de tomar conta, de cuidar da higiene, mas o desenvolvimento das crianças com o trabalho pedagógico, não só o meu, mas o das meninas focando nos projetos anuais que a gente tem é muito legal. Desenvolve muita coisa.

<sup>64</sup> Quando o autor relata a importância do profissional de estar de acordo com o posicionamento institucional.

<sup>65</sup> Quando o autor se refere à necessidade do projeto pedagógico anual estar de acordo com a compreensão, entendimento, participação da criança.

### **Agente 2 – Creche 3P**

São pessoas empenhadas em levar o melhor de si. Em geral, a maioria está sempre tentando melhorar. A gente tá sempre pesquisando, conversando e tem uma troca muito grande.

Entre agentes e responsáveis (*profissionais qualificados*<sup>66</sup>) e professoras e responsáveis (*profissionais atentos, profissionais de qualidade, socialização*) os itens mais comuns são os relacionados aos profissionais.

#### **Responsável2 – Creche 3P (profissionais qualificados)**

O ensinamento que a criança recebe, os profissionais têm que ter além da paciência, têm que ser bem instruídos.

#### **Professora 2 – Creche 3P (socialização)**

Então a educação infantil contribui muito, mas assim muito mesmo pra criança chegar na pré-escola ou no primeiro ano do ensino fundamental com essa independência, sabendo que a família vai vir buscar. Essa coisa da socialização também e da integração das crianças na creche é importante. [...] São relações diferentes que a criança constitui com muita propriedade quando ela frequenta a educação infantil. Eu penso assim.

Entre três categorias - gestora, professoras e responsáveis - estão itens relativos ao que é comentado sobre a creche pela comunidade escolar e a segurança que os pais sentem ao deixar seus filhos na creche (*reputação positiva da creche, segurança dos pais*). Os aspectos relevantes para gestora e responsáveis são partilhados também pelos professores, não havendo itens em comum apenas entre gestora e responsáveis.

#### **Professora 2 – Creche 3P (segurança dos pais)**

Pra mim creche de qualidade é a criança chegar e ser recebido com afetividade, é esse acolhimento. É os pais chegarem na porta e sentir essa segurança da unidade do professor com os agentes.

#### **Responsável 1 – Creche 3P (segurança dos pais)**

É uma creche que eu senti segurança e muita responsabilidade também.

Já na Creche 1P, do total dos 29 códigos elencados, foram citados 16 pela gestora, 11 pelas professoras, 2 pelas agentes e 6 pelos responsáveis. Não houve códigos em comum entre todas as categorias da instituição, 4 códigos coincidem entre gestora e professoras (*desenvolvimento da*

<sup>66</sup> Quando o autor se refere à qualificação mínima exigida para o cargo, espera-se que tenha conhecimento necessário para lidar com as diferentes situações que porventura, surgirem.

criança, número adequado de profissionais por criança<sup>67</sup>, processo<sup>68</sup>, profissionais qualificados); apenas 1 entre agentes e responsáveis (projeto pedagógico<sup>69</sup>); e também 1 entre gestora e responsáveis (segurança da criança). Podemos observar as informações descritas no quadro abaixo.

Quadro 7 – Códigos coincidentes na Creche 1P

| Gestora                                      | Professoras                                  | Agentes            | Responsáveis         |
|--|--|--------------------|----------------------|
| Desenvolvimento da criança                   | Desenvolvimento da criança                   |                    |                      |
| Número adequado de profissionais por criança | Número adequado de profissionais por criança |                    |                      |
| Processo                                     | Processo                                     |                    |                      |
| Profissionais qualificados                   | Profissionais qualificados                   |                    |                      |
|  |  | Projeto pedagógico | Projeto pedagógico   |
| Segurança da criança                         |  |                    | Segurança da criança |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de categorias

É curioso observarmos que não há códigos em comum entre professoras e agentes; professoras e responsáveis; gestora e agentes, o que acentua a divergência nas concepções de qualidade entre esses atores, da mesma forma que evidencia as dificuldades nas relações da creche.

#### **Professora1 – Creche 1P**

É um grupo difícil, mas já vi piores, não só de relacionamento, mas também, como não tem essa questão da identidade da creche, a nossa creche segue essa proposta, fica muito nisso ainda. Quando eu entrei aqui eu observei isso, tinha as agentes que tinham mais essa questão da liderança e aí tinham o regimento da turma, tinham muito isso de comparar o trabalho umas com as outras. Aí quando a gente chegou e consegui fechar uma unidade e viram que a gente faz muita coisa junto, as pessoas estranhavam muito, por achar que tinha que ser cada um na sua sala. [...]mas aqui além dos agentes, a gente ainda tem os recreadores que são terceirizados. Então são três grupos em disputa, então é complicado.

Além disso, fica nítida a proximidade das visões entre gestora e professoras quando citam aspectos que interferem diretamente na qualidade do trabalho e que fazem parte do cotidiano da instituição.

#### **Gestora – Creche 1P**

<sup>67</sup> Quando o autor se refere ao número de profissionais da instituição estar de acordo com o previsto na legislação.

<sup>68</sup> Quando o autor se refere que a qualidade se constrói no processo em busca da qualidade, não sendo sinônimo isolado de um resultado específico.

<sup>69</sup> Quando o autor se refere à importância de trabalhar com projetos pedagógicos anuais.

É, média manhã, tarde, bom. Bom porque de manhã é excelente. Porque de manhã, não é porque a gente tem professor de educação infantil, não é. É porque a gente tem professor de educação infantil que tá afim, porque a gente tem um grupo de agentes de educação infantil que também está afim. Tem um berçário que de manhã funciona maravilhosamente bem e a tarde funciona bem, porque a tarde existe um problema entre o funcionário que é contratado e o funcionário que é da prefeitura. Então ainda existe essa dualidade a tarde que acaba implicando no desenvolvimento do trabalho não tem jeito, e de manhã não tem.

**Professora1 – Creche 1P**

[...] primeiro teve essa questão da disputa dos cargos professor e agente, aí quem é esse professor que está chegando, qual vai ser a função dele, e muitas pessoas falando: - Ah, mas isso a gente já faz. Então é como se a nossa presença ali não fosse necessária e aí ficava naquela coisa, eram pessoas que já estavam há muito tempo trabalhando, tem isso de pertencimento, como se fosse dono mesmo do espaço, e se você chegava com algo novo: - Não, não é assim que a gente faz. A gente sempre fez e sempre vai fazer assim.

Por outro lado, o item citado pelas agentes e responsáveis não tem relação com a visão assistencialista, ao contrário, relata um aspecto importante do trabalho da educação infantil que é o *projeto pedagógico* desenvolvido com as crianças.

**Responsável 1 – Creche 1P (projeto pedagógico)**

Eu gosto muito, tive até um exemplo há pouco tempo. Eu estava falando do Rio né, dos pontos turísticos, ela não foi no maracanã, não levei ela ainda, mas a gente sempre passa no entorno. Aí um dia ela disse “Mãe, olha ali, é o Maracanã!” E eu nunca tinha falado, aí eu disse “Ih é, como você sabe?” E é difícil, como ela sabia, se ela viu por uma foto, em um ângulo por cima, completamente diferente? Ela disse “Ali tem jogo de futebol.” E eu disse “E como você sabe disso?”. E ela disse “Ué mãe, eu vi na minha creche, minha professora me ensinou. Ela falou sobre os pontos turísticos!”. Então eu vi que ela estava acompanhando, que ela se interessou e levou um pouquinho do que ela viu aqui, levou pra esse dia, contando e perguntando.

Por outro lado, não surpreende que a única preocupação em comum entre gestora e responsáveis seja a *segurança da criança*, por conta do contexto de violência em que a creche está inserida.

**Responsável 2– Creche 1P (segurança da criança)**

As crianças saem daqui bem tratadas, saem limpinhas, almoçam, jantam, brincam, é bom que distrai. Fica aí fora aí, vira e mexe sai correria, aí é bom tá na creche.

**7.2.2.1.**

**Comparando as instituições**

Portanto, tendo em vista os dados apresentados, encontramos entre as instituições códigos que se repetiram, as Creches 3P e 5P apresentaram 8 códigos em comum sendo 2 pelas mesmas categorias: *integridade física*, citado por gestores e professoras e *parceria creche e família*, por gestores

e agentes e 6 códigos citados por diferentes tipos de participantes (*reputação positiva da creche; segurança dos pais; profissionais atentos; profissionais comprometidos; profissionais de qualidade; socialização*).

Entre as Creches 1P e 3P, *desenvolvimento da criança* foi citado pelas gestoras e professoras em ambas, enquanto *profissionais qualificados* na 1P estava presente nas falas da gestora e professoras, na 3P foi elencado por agentes e responsáveis.

Por sua vez, entre a 1P e a 5P apenas um aspecto apareceu em comum: *segurança da criança*, citado por categorias diferentes, na primeira por gestora e responsáveis e na segunda por professoras e agentes.

Notamos ainda que lugares onde esperávamos encontrar opiniões similares, não encontramos. Por exemplo, tanto na Creche 3P quanto na 5P, não houve códigos em comum entre gestores e responsáveis, quanto na 1P e 5P, não encontramos entre professoras e responsáveis. O que mais nos chamou a atenção com isso, foi o fato dos gestores e das professoras estarem distantes dos responsáveis em relação ao tipo de resposta dada. De acordo com os dados, há maior proximidade entre as visões das agentes e dos responsáveis.

Assim, considerando as instituições em comparação umas com as outras, temos a configuração do Quadro 8, em que não há códigos coincidentes entre as três.

Quadro 8 – Códigos coincidentes entre instituições

| Creche 5P                           | Creche 3P                           | Creche 1P                         |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
|                                     | <b>Desenvolvimento da criança</b>   | <b>Desenvolvimento da criança</b> |
| <b>Integridade física</b>           | <b>Integridade física</b>           |                                   |
| <b>Pais participativos</b>          | <b>Pais participativos</b>          |                                   |
| <b>Parceria creche e família</b>    | <b>Parceria creche e família</b>    |                                   |
| <b>Profissionais atentos</b>        | <b>Profissionais atentos</b>        |                                   |
| <b>Profissionais comprometidos</b>  | <b>Profissionais comprometidos</b>  |                                   |
| <b>Profissionais de qualidade</b>   | <b>Profissionais de qualidade</b>   |                                   |
|                                     | <b>Profissionais qualificados</b>   | <b>Profissionais qualificados</b> |
| <b>Reputação positiva da creche</b> | <b>Reputação positiva da creche</b> |                                   |
| <b>Segurança da criança</b>         |                                     | <b>Segurança da criança</b>       |
| <b>Segurança dos pais</b>           | <b>Segurança dos pais</b>           |                                   |
| <b>Socialização</b>                 | <b>Socialização</b>                 |                                   |

Fonte: Albuquerque, 2016.

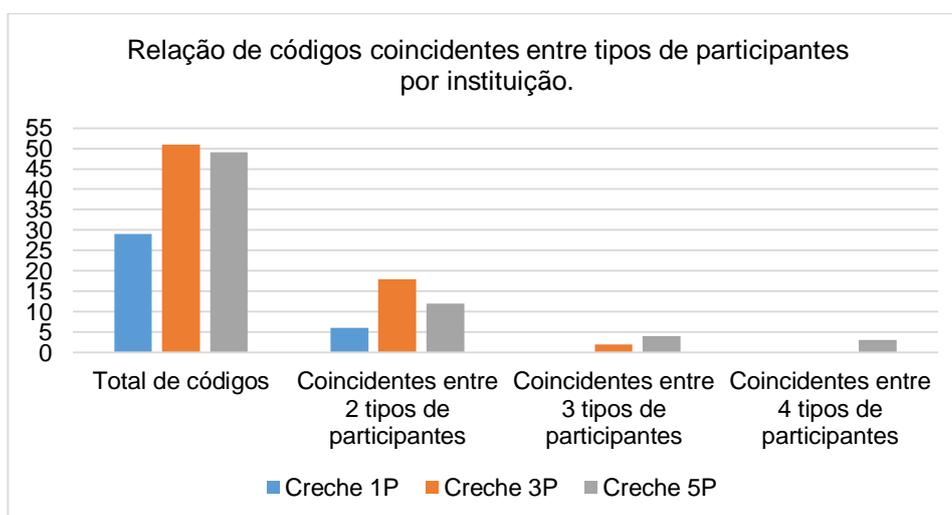
Legenda:  concordância entre 2 instituições.

Ao compararmos os dados, podemos notar que a Creche 1P destoa das demais com relação ao repertório de aspectos atribuídos a **qualidade**, com aproximadamente menos de 1/3 dos códigos citados. Da mesma maneira, foi a instituição com menor quantidade de códigos coincidentes, o que denota uma discordância em relação ao que os envolvidos entendem como qualidade.

A Creche 3P por sua vez, foi a que indicou maior quantidade de códigos totais e obteve maior concordância do que a anterior, contrariando o pensamento de que a creche com maior número de premiações elencaria mais itens relativos à qualidade. Há também a hipótese de que a Creche 3P, por estar engajada na obtenção das premiações, esteja mais atenta às questões relativas a busca e melhora da qualidade. Já a Creche 5P, por já estar habituada com as consecutivas premiações, tenha incorporado no seu cotidiano práticas, hábitos e valores acordados coletivamente ao longo dos anos com relação a qualidade, e que, justamente por tal motivo, não seja necessário mencionar.

A Creche 5P, embora não tenha o maior número de códigos, teve a maior convergência entre participantes, apresentando indício de maior coesão de pensamento na creche. Isto poderia estar relacionado ao maior número de premiações? Apresentamos abaixo o gráfico que ilustra os códigos coincidentes entre as categorias por instituição.

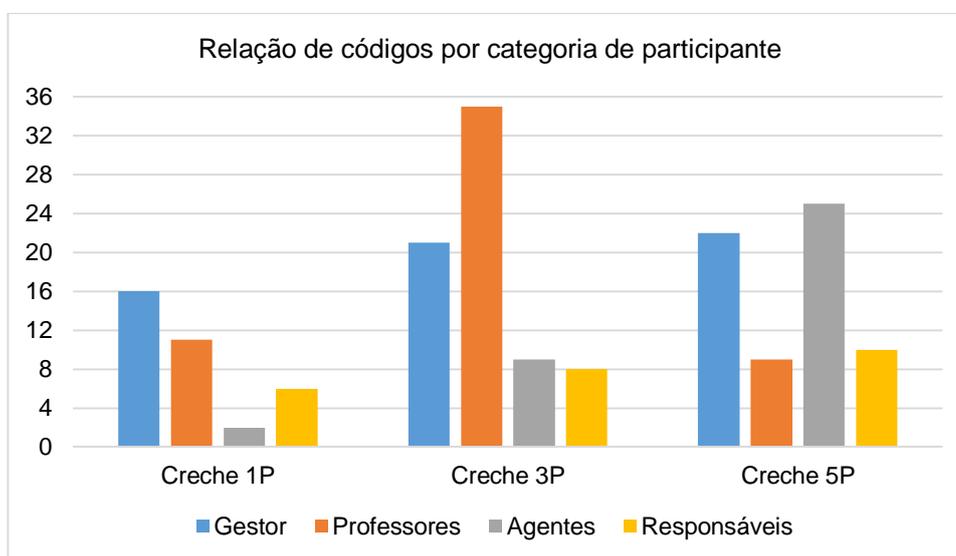
Gráfico 2 - Relação de códigos coincidentes entre tipos de participantes por instituição



Fonte: Albuquerque, 2016.

Ao observarmos no gráfico 3 os códigos apresentados pelos tipos de participantes, de acordo com cada instituição, vemos que na de gestor, o da Creche 5P citou mais itens relativos a **qualidade**, seguido pelo da Creche 3P e por último ficou a Creche 1P. Com relação às professoras, a Creche 3P se destacou com a maior quantidade de códigos, em seguida vieram a Creche 1P e por último, a Creche 5P, invertendo as posições esperadas. As agentes e responsáveis seguiram um caminho crescente de respostas, sendo os da Creche 5P que mais citaram.

Gráfico 3 - Relação de códigos por categoria de participante



Fonte: Albuquerque, 2016.

### 7.2.3. Tipos de participantes

Para traçarmos o perfil de acordo com o tipo dos participantes fizemos da mesma forma como descrito anteriormente, as respostas por categoria foram agrupadas para as que contavam com mais de um participante. Estas, por sua vez, foram isoladas das instituições e comparadas entre si.

Com relação aos gestores das três creches, notamos que não houve unanimidade nas respostas dadas, o que pode ser atribuído às diferenças nos contextos em que atuam, mas ainda assim, há onze códigos

coincidentes entre pelo menos dois deles, o que corresponde a mais da metade dos entrevistados.

Portanto, de acordo com o Quadro 9, podemos perceber que entre os gestores há preocupação com a maneira de gerir a creche e os funcionários para atingir metas e objetivos (*cobrança*<sup>70</sup>), aspectos estruturais que interferem ou podem interferir na qualidade (*espaço externo*<sup>71</sup>, *infraestrutura*<sup>72</sup>), características dos profissionais (*profissionais comprometidos*, *profissionais que gostam do que fazem*), características das famílias atendidas e relações com elas estabelecidas (*público atendido*, *parceria creche-família*), objetivos relacionados ao trabalho pedagógico (*desenvolvimento da criança*) e ao cuidado com a criança (*cuidar e educar*, *higiene*<sup>73</sup>, *integridade física*), além do que repercute sobre a instituição fora dela (*reputação positiva da creche*).

Quadro 9 - Perfil dos gestores

| Gestor Creche 1P            | Gestor Creche 3P                      | Gestor Creche 5P                      |
|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Cobrança                    |                                       | Cobrança                              |
|                             | Cuidar e educar                       | Cuidar e educar                       |
| Desenvolvimento da criança  | Desenvolvimento da criança            |                                       |
| Espaço externo              |                                       | Espaço externo                        |
| Higiene                     |                                       | Higiene                               |
| Infraestrutura              | Infraestrutura                        |                                       |
|                             | Integridade física                    | Integridade física                    |
|                             | Parceria creche e família             | Parceria creche e família             |
| Profissionais comprometidos |                                       | Profissionais comprometidos           |
|                             | Profissionais que gostam do que fazem | Profissionais que gostam do que fazem |
|                             | Público atendido                      | Público atendido                      |
|                             | Reputação positiva da creche          | Reputação positiva da creche          |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de participante.

<sup>70</sup> Quando o autor se refere às cobranças externas (SME, CRE) e internas (gestão, responsáveis) à creche.

<sup>71</sup> Quando o autor se refere a ter espaço externo à instituição, pátio.

<sup>72</sup> Quando o autor se refere à infraestrutura da instituição, como o estado de conservação dos espaços, ter ou não a disposição espacial adequada, entre outros.

<sup>73</sup> Quando o autor se refere isoladamente a aspectos que envolvem a higiene tanto dos ambientes, quanto das pessoas.

Em contrapartida, os professores apresentaram unanimidade de apenas 1 dentre os 16 itens codificados que coincidiram (*pais participativos*). Deste modo, podemos inferir que para os professores, a participação dos pais/responsáveis é fundamental para que a qualidade seja atingida.

Contudo, outras questões são apontadas pelos professores como importantes para a qualidade tais como: 1) objetivos relacionados ao trabalho pedagógico e ao cuidado com a criança (*brincar<sup>74</sup>, desenvolvimento da criança, interação<sup>75</sup>, socialização, integridade física, respeito à criança<sup>76</sup>, segurança da criança*); 2) características das famílias atendidas e a relação com elas estabelecida (*relação com a criança e/ou família<sup>77</sup>*), o que é falado da instituição fora dela (*reputação positiva da creche*), 3) característica da gestão (*gestão participativa<sup>78</sup>*); 4) características dos profissionais (*profissionais atentos, comprometidos e de qualidade*), além das 5) políticas públicas (*número adequado de profissionais*). Essas informações estão dispostas abaixo, no Quadro 10.

Quadro 10 - Perfil dos professores

| Professor Creche 1P                                 | Professor Creche 3P                | Professores Creche 5P                               |
|---|------------------------------------|---|
| <b>Brincar</b>                                      | <b>Brincar</b>                     |   |
| <b>Desenvolvimento da criança</b>                   | <b>Desenvolvimento da criança</b>  |   |
| <b>Gestão participativa</b>                         | <b>Gestão participativa</b>        |   |
|   | <b>Integridade física</b>          | <b>Integridade física</b>                           |
| <b>Interação</b>                                    | <b>Interação</b>                   |   |
| <b>Número adequado de profissionais por criança</b> |                                    | <b>Número adequado de profissionais por criança</b> |
| <b>Pais participativos</b>                          | <b>Pais participativos</b>         | <b>Pais participativos</b>                          |
|   | <b>Prêmio anual de qualidade</b>   | <b>Prêmio anual de qualidade</b>                    |
|   | <b>Profissionais atentos</b>       | <b>Profissionais atentos</b>                        |
|   | <b>Profissionais comprometidos</b> | <b>Profissionais comprometidos</b>                  |

<sup>74</sup> Quando o autor se refere ao ato de brincar.

<sup>75</sup> Quando o autor se refere a comunicação e ação mútua entre duas ou mais pessoas (criança-criança, criança-profissionais, criança-responsáveis, responsáveis-profissionais).

<sup>76</sup> Quando o autor se refere ao ato dos profissionais de respeitarem as crianças enquanto indivíduos com vivências, desejos, sentimentos.

<sup>77</sup> Quando o autor se refere à relação estabelecida entre profissionais com as crianças e/ou suas famílias.

<sup>78</sup> Quando o autor se refere à característica da gestão em dialogar e estar junto com os profissionais.

|                           |   |   |
|---------------------------|---|---|
|                           | <b>Profissionais de qualidade</b>         | <b>Profissionais de qualidade</b>         |
|                           | <b>Relação com a criança e/ou família</b> | <b>Relação com a criança e/ou família</b> |
|                           | <b>Reputação positiva da creche</b>       | <b>Reputação positiva da creche</b>       |
| <b>Respeito à criança</b> | <b>Respeito à criança</b>                 |   |
|                           | <b>Segurança da criança</b>               | <b>Segurança da criança</b>               |
| <b>Socialização</b>       | <b>Socialização</b>                       |   |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de participantes,  concordância entre 3 tipos de participantes.

A categoria das agentes, por sua vez, elencou 7 códigos em comum relativos a qualidade e, assim como os professores, apenas 1 foi unanimidade: projetos adequados às crianças, tema que não aparece nas falas dos professores, como pode ser observado na tabela anterior.

Os demais itens estavam relacionados com: 1) o trabalho desenvolvido com as crianças e as condições para que se concretize (*projeto pedagógico, recursos materiais*<sup>79</sup>); 2) relações estabelecidas com as famílias (*parceria creche e família*); e 3) características dos profissionais (*profissionais comprometidos e qualificados; preocupação com as crianças*), organizados no Quadro 11.

Quadro 11 - Perfil dos agentes

| <b>Agentes Creche 1P</b>              | <b>Agentes Creche 3P</b>              | <b>Agentes Creche 5P</b>              |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
|                                       | <b>Parceria creche e família</b>      | <b>Parceria creche e família</b>      |
|                                       | <b>Preocupação com as crianças</b>    | <b>Preocupação com as crianças</b>    |
|                                       | <b>Profissionais comprometidos</b>    | <b>Profissionais comprometidos</b>    |
|                                       | <b>Profissionais qualificados</b>     | <b>Profissionais qualificados</b>     |
| <b>Projeto pedagógico</b>             |                                       | <b>Projeto pedagógico</b>             |
| <b>Projetos adequados às crianças</b> | <b>Projetos adequados às crianças</b> | <b>Projetos adequados às crianças</b> |
|                                       | <b>Recursos materiais</b>             | <b>Recursos materiais</b>             |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de participantes,  concordância entre 3 tipos de participantes.

<sup>79</sup> Quando o autor se refere a presença ou ausência de recursos materiais para a realização das atividades propostas, como papel, tinta, pincel, massa de modelar, livros literários, brinquedos, entre outros.

Por último, os responsáveis apresentaram apenas três aspectos em comum sem terem apresentado nenhum consenso (*reputação positiva da creche; segurança dos pais e socialização*). Ao observarmos os itens que os responsáveis julgaram ser importantes sobre a qualidade das creches, notamos que: 1) eles levam em consideração o que outras pessoas falam sobre a instituição; 2) a segurança que sentem para deixarem suas crianças naquele local; e 3) a visão de que a creche tem a função de possibilitar a elas a convivência com outras crianças. Como observamos no quadro 12, abaixo.

Quadro 12 - Perfil dos responsáveis

| Responsáveis Creche 1P | Responsáveis Creche 3P       | Responsáveis Creche 5P       |
|------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                        | Reputação positiva da creche | Reputação positiva da creche |
| Segurança dos pais     | Segurança dos pais           |                              |
|                        | Socialização                 | Socialização                 |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Legenda:  concordância entre 2 tipos de participantes.

O Quadro 12 apresenta os dados e nos faz supor que os responsáveis ainda têm uma visão muito restrita do que ocorre nas creches, sendo um indicativo de que a concepção de qualidade para eles seja baseada em poucos aspectos.

Portanto, levando em consideração os dados de todos os participantes, podemos observar que os aspectos mais relevantes para os participantes são: 1) *reputação positiva da creche* citada por gestores, professoras e responsáveis; 2) *profissionais comprometidos* mencionados por gestores, professoras e agentes; 3) *desenvolvimento da criança*, citado por gestores e professoras; 4) *integridade física*, também por gestores e professoras; 5) *parceria creche e família*, por gestores e agentes; 6) *socialização*, presente nas falas de professoras e responsáveis.

Analisando os códigos em comum citados pelos entrevistados, observamos que os mais relevantes para o perfil dos tipos de participantes são: 1) a *reputação positiva da creche*; 2) *profissionais comprometidos*; ambos relatados por metade das categorias entrevistadas.

### 7.3. Qualidade de acordo com a frequência

Além de traçarmos o perfil 1) de todos os participantes, 2) por instituições e 3) por tipos de participantes como descrito na seção anterior, para sabermos o que consideram quando o assunto é **qualidade**, também analisamos as entrevistas com o objetivo de verificar a frequência do que falam sobre o tema.

Para tanto, utilizamos o relatório do software utilizado, *Atlas.TI*, para a contagem dos códigos. Ao colocarmos os códigos e a quantidade de vezes que foram citados pelos participantes em forma de tabela, pudemos observar o que é mais prevalente, tanto nas instituições, quanto entre os participantes.

#### 7.3.1. Qualidade nas instituições

##### 7.3.1.1. Creche 5P

Para a Creche 5P, dos 77 códigos citados, com 240 incidências no total, dois foram mais frequentes com 13 incidências cada um: *futuro escolar* (5%) e *reputação positiva da creche* (5%). Os percentuais de frequência mais relevantes podem ser observados conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Frequência de códigos na Creche 5P com pelo menos 4 incidências

| <b>CÓDIGOS</b>                           | <b>Total de incidências</b> | <b>%</b> |
|--|-----------------------------|----------|
| Futuro escolar                           | 13                          | 5%       |
| Reputação positiva da creche             | 13                          | 5%       |
| Confiança                                | 9                           | 4%       |
| Parceria creche e família                | 8                           | 3%       |
| Profissionais comprometidos              | 8                           | 3%       |
| Adaptação da creche à sua infraestrutura | 7                           | 3%       |
| Direção boa                              | 7                           | 3%       |
| Trabalho em equipe                       | 7                           | 3%       |
| Acolhimento das crianças e/ou da família | 6                           | 3%       |
| Cobrança                                 | 6                           | 3%       |
| Pais participativos                      | 6                           | 3%       |

|   |   |    |
|---|---|----|
| Profissionais de qualidade              | 6 | 3% |
| Satisfação com a creche                 | 6 | 3% |
| Espaço externo                          | 5 | 2% |
| Higiene                                 | 5 | 2% |
| Organização                             | 5 | 2% |
| Profissionais que gostam do que fazem   | 5 | 2% |
| Segurança da criança                    | 5 | 2% |
| Afeto                                   | 4 | 2% |
| Condição de trabalho                    | 4 | 2% |
| Disciplina das crianças                 | 4 | 2% |
| Fidelidade dos dados ou fatos           | 4 | 2% |
| Liberdade                               | 4 | 2% |
| Profissional que quer fazer a diferença | 4 | 2% |
| Rotina                                  | 4 | 2% |

Fonte: Albuquerque, 2016.

O primeiro está relacionado ao desempenho futuro das crianças na escola. A creche então, na visão dos participantes, é entendida como um estágio preparatório para as fases escolares subsequentes e a qualidade neste segmento seria importante para o bom desempenho futuro. Como ilustrado nos exemplos abaixo:

#### **Gestor – Creche 5P**

Os primeiros anos, a gente consegue construir com essas crianças, conhecimentos basais, porém fundamentais pra vida futura delas dentro da escola. Então a gente leva elas a um conhecimento, a um desenvolvimento motor, comunicativo, são muito basilares, mas que vão estruturá-las pra um futuro na pré-escola, tô falando na creche e futuramente na pré-escola.

#### **Professora 1 – Creche 5P**

Olha, eu acho assim, pela mudança que a gente vê nas crianças, na socialização, no aprendizado, na preparação pra depois eles irem pra outras turmas mais a frente, aqui, por exemplo, tem o maternal um, vão pro maternal dois depois em outro lugar, depois a alfabetização, eu acho assim, primordial, uma base, porque se a criança vai direto pra alfabetização sem passar pela creche, eu acho meio complicado.

#### **Agente 1 – Creche 5P**

Como é o primeiro contato que as crianças têm, que elas têm o primeiro grupo que é a família e depois é a escola. Então pras crianças pequenas começarem já desde muito cedo isso as torna mais eficientes na aprendizagem, na alfabetização... Então eu considero que a educação infantil, é a mais importante das etapas.

#### **Responsável 2 – Creche 5P**

Desenvolve muito a criança, ajuda na socialização, ajuda no futuro, nas próximas séries que eles vão estar.

Já o segundo, estaria atrelado ao que as pessoas comentam sobre a instituição, popularmente conhecido como boca-a-boca; para os entrevistados, o fato das pessoas tecerem comentários positivos, significa

que a creche é considerada de **qualidade**, como retratado nas falas dos participantes:

**Gestor – Creche 5P**

E porque a gente tem uma propaganda boca a boca aqui entre os pais muito grande da creche, não só da nossa creche, mas das outras creches também, porque a gente tende de maneira geral buscar na educação infantil, uma qualidade muito grande no educar e no cuidar. Então isso é uma preocupação de todos os gestores, eu tenho certeza, na educação infantil, nas outras creches. Então esse boca a boca dos pais, de todas as creches hoje de educação infantil. Nossos colegas sim trabalharam muito nisso, a gente tem ouvido falar de várias creches.

**Professora 1 – Creche 5P**

Normalmente eles têm indicação de outros pais. Tem outras formas, mas eu vejo que essa é a que pesa mais.

**Agente 1 – Creche 5P**

Ninguém vai vir indicada pra um lugar ruim, vai vim pra um lugar bom. Atente também muitos filhos de funcionários da prefeitura, como a prefeitura é aqui perto, então as pessoas vêm tudo com referência, então essa referência é uma referência positiva. Então eu acho que eles esperam sempre o melhor.

Então se a gente recebe essa quantidade de crianças que vem de outros bairros e outros municípios, então só posso dizer que eu trabalho na melhor creche do Rio.

**Responsável 1 – Creche 5P**

São colegas, vizinhos do condomínio, assim, eles tinham a informação secundária, não de que alguém deles tivesse colocado o filho aqui. Eles também ouviram sempre falar, tinha essa repercussão entre os pais que eles tinham desejo de colocar aqui e não sei por que, acho que passou a idade, que aqui a gente sabe que é até os três anos de idade e foi isso, foi por comentários de outros pais.

De acordo com o que acompanhamos no campo, esses dois códigos são relevantes por revelarem a importância dos resultados - tanto das crianças na trajetória escolar, quanto para a premiação anual de qualidade - para a instituição e seus agentes. A creche, por ser de fácil acesso e ter uma localização privilegiada, conta com um grande controle por parte da SME, CRE, assim como pelos responsáveis, e é tida como referência em termos de qualidade para a Rede Municipal, como pode ser observado na fala abaixo.

**Gestor– Creche 5P**

Hoje em dia a gente tem uma procura muito grande pela creche, coisa que não acontecia com, vamos dizer, há oito, sete anos atrás. No entanto aqui a gente tem uma fiscalização muito grande, dada pelos órgãos fiscalizadores, obviamente, pela nossa própria secretaria, pela nossa coordenadoria, pelos próprios pais. A gente tem uma supervisão muito grande em torno das nossas atividades e atitudes, que muitas vezes não são encontradas nem em creches particulares, e aí as pessoas começaram a migrar e a procurar as creches municipais. Então na verdade, não é só a {Creche 5P}. De maneira geral as creches ganharam uma qualidade muito grande de infraestrutura.

Com as entrevistas, consideramos que a relação estabelecida entre a instituição e os familiares é bem próxima. Os entrevistados citaram que,

para que a qualidade se efetive, a *parceria creche-família* precisa acontecer em função principalmente do *desenvolvimento da criança* e que, quando os *pais são participativos*, acontece mais facilmente:

**Agente 1– Creche 5P**

Uma creche de qualidade tem que ter esses critérios mesmo, tem que atender bem as crianças, tem que atender bem aos pais, tem que ter uma relação muito boa com os pais, tem que trabalhar projetos, que atendam as crianças, tem que ter liberdade, o funcionário tem que ter a liberdade de criar, tem que ter uma equipe que trabalhe junta, de mãos dadas, e os pais, os responsáveis, acho que esse é o segredo.

**Agente 2– Creche 5P**

Mas pra mim, sem modéstia, realmente, da estrutura, da equipe, dos trabalhos desenvolvidos, da comunidade em si, que eles colaboram sim, os pais são muito parceiros, às vezes dá a impressão “a creche, os pais depositam a criança lá e não querem saber”, não, eles querem saber sim e você tratando bem, você respondendo bem pela criança, eles tão do seu lado 100%. [...] A gente conseguiu reverter a comunidade em si, os responsáveis em si, pra entender a criança, entender o nosso trabalho e eles são muito parceiros sim.

Essa relação próxima aos pais e familiares propicia a *satisfação com a creche*, posto que a instituição se coloca aberta ao diálogo e a auxiliar os familiares no que se refere ao desenvolvimento da criança:

**Responsável 1– Creche 5P**

E aqui você percebe, nessa mesma linha de raciocínio, eu nunca vi uma tia, uma professora, um diretor que não esteja sorrindo pra receber a gente, pode não tá sorrindo, mas não tá com cara fechada, tá com cara sempre alegre, com cara receptiva. Eu percebo, posso tá enganado, eu percebo que as pessoas que trabalham aqui dentro trabalham felizes, elas estão aqui porque querem e gostam do que estão fazendo.

**Agente 2– Creche 5P**

Porque o pai no início ele só quer saber se chorou, se dormiu e se comeu. É só isso que você recebe no início do primeiro ciclo na verdade, depois ele já começa a trazer pra você novidades, “nossa meu filho tá cantando tanto, ele canta tanto antes de dormir, eu não entendi aquela musiquinha ele faz uns gestos assim com a mãozinha” aí você já começa a apresentar pra ela aquele roteiro musical que a gente trabalha com eles, não só pro exercício vocal dele também, mas pra expressão corporal da criança. Então o pai já se sente mais satisfeito, ele diz “poxa, então realmente, meu filho não tá só comendo e dormindo, meu filho tá sendo desenvolvido”.

Além disso, acrescentam a importância do *acolhimento das crianças e/ou famílias*, principalmente para as que estão vivenciando a sua primeira experiência com a creche, como ilustrado no trecho.

**Agente1– Creche 5P**

Eu acho que o trabalho com os pais, com os alunos, é um trabalho que você abraça realmente essas pessoas, mesmo a creche tendo o quadro de alunos que varia, de filho de advogado a pessoas que moram em abrigo, mas que todos são acolhidos da mesma forma. O acolhimento, a questão do acolhimento, eu acho que é o ponto fundamental da {Creche 5P}. Acho que a gente acolhe muito bem, tanto as pessoas que trabalham quanto os pais e os alunos, eu acho que esse acolhimento que dá essa força pra {Creche 5P} ser o que a {Creche 5P} é.

Os pontos acima elencados são indissociáveis dos sentimentos também citados dentre eles: a *confiança*, relacionada tanto aos profissionais, quanto à instituição, e o *afeto*.

**Gestor– Creche 5P**

Porque é muito difícil um pai deixar uma criança que às vezes não tem nem um ano em um local que ele nunca viu, nunca percebeu, então a gente precisa ter essa relação de confiança, e a gente percebe que existe essa relação de confiança no nosso dia a dia com os pais. Então o ponto mais positivo que nós temos aqui é a confiança entre os pais, responsáveis e funcionários.

No primeiro quesito, os participantes enfatizam que precisam confiar na instituição e nos seus profissionais para se sentirem seguros e assim poderem recomendá-la para outras pessoas. Houve um alto número de respostas informando que confiam na instituição e que esse é um aspecto importante para considerar a qualidade. Por sua vez, embora menos contabilizado que a confiança, não parece possível separar a Educação Infantil do afeto. Esse sentimento tem estreita ligação com a relação que se estabelece entre profissionais e crianças, assim como com o contato físico como abraços, beijos ou colo.

**Responsável 1– Creche 5P**

Pra mim, eu percebi que além do desenvolvimento dele, que eu percebi que melhorou o desenvolvimento da comunicação ou pelo próprio fato de ele estar crescendo, tenha se desenvolvido, o fato positivo é essa comunicação que existe, esse diálogo, essa harmonia que existe da creche com o pai, é como se fosse assim: eu não tô largando meu filho numa creche, é como se eu tivesse largando meu filho com a vó. Entendeu? Eu sempre tomo cuidado com isso aí com filho.

Com relação aos profissionais, para a garantia da qualidade, no discurso dos entrevistados, é preciso que tenham algumas características como serem: *profissionais comprometidos, profissionais de qualidade, profissionais que gostam do que fazem, profissionais equilibrados e profissionais receptivos*. Veja o que os participantes relatam:

**Gestor – Creche 5P** (profissionais que gostam do que fazem)

[...] os funcionários saem daqui satisfeitos, vibram com conquistas de algumas crianças, “poxa, fulano de tal já a comendo sozinho, já tá pegando a colherzinha e levando até a boca sozinho” então essas conquistas que às vezes são tão naturais e imperceptíveis aos olhos de quem não está na educação infantil, e essa vibração que a gente percebe dos funcionários, isso é muito legal, a gente vê que o funcionário tá entregue ao trabalho, à instituição, à criança.

**Gestor – Creche 5P** (profissionais receptivos)

A Diretora Adjunta fica o dia inteiro, por questões administrativas, por questões de matrículas, do funcionalismo, eu fico no período mais da manhã e início da tarde, mas todos os dias de manhã eu tô aqui, e faço questão de receber todos os pais na porta, então eu tô aqui na porta e recebo todos os meus pais na porta dando um

bom dia bem sorridente e alegre pra eles, porque eles são nossos amigos, são nossos parceiros do dia a dia e confiam na gente.

**Professora 2 – Creche 5P** (profissionais de qualidade)

Acredito que eles esperam que haja essa qualidade profissional, que se observe a criança não só fisicamente, mas pedagogicamente e afetivamente.

O que se observa nesta instituição é o comprometimento individual de cada profissional interfere no resultado da qualidade e por isso eles se consideram comprometidos e valorizam o comprometimento, como pode ser observado abaixo.

**Professora 2– Creche 5P** (profissionais comprometidos)

[...] a gente tem profissionais que se doam a trabalhar, que gostam, a maioria ali realmente gosta de trabalhar, porque é muito difícil trabalhar com um profissional que só tá trabalhando por dinheiro, você vê até no jeito de olhar no jeito de tratar uma criança, não precisa nem ter amizade com o profissional, é só observar um pouco que você vê.

Da mesma forma, apontam que a educação infantil, por ter as suas especificidades, se torna desgastante e, por este motivo, dificilmente um profissional que não goste de trabalhar com crianças pequenas permanecerá no segmento. Porém mais que isso, acreditam que a questão da satisfação pessoal interfere na qualidade do trabalho desenvolvido - o que pode ser observado na receptividade dos profissionais, assim como o equilíbrio das características pessoais na formação das equipes de trabalho.

**Professora 2– Creche 5P** (profissionais equilibrados)

Veja como exemplo uma equipe, eu trabalho com duas [agentes] de manhã, tem uma que é mais rígida e tem a outra que é mais carinhosa, então a que é mais rígida ela consegue dar mais limites, e a que é mais carinhosa faz exatamente esse trabalho que a gente precisa que é o trabalho do equilíbrio, você tem que dar limites, mas você tem que dar atenção você tem que dar o carinho, então a gente consegue fazer isso com o grupo de profissionais equilibrados. O que toda criança precisa, porque se você só der limites e não der carinho, atenção, e não ouvir a criança, você vai criar um problema. Se você só der carinho e a atenção e o amor e não der os limites você tá criando outro problema, então é legal você ter um grupo de profissionais que consegue equilibrar essa questão muito bem.

Há, entretanto, mais um ponto a acrescentar que também foi apontado dentre os aspectos que contribuem para a qualidade: o número de *profissionais de apoio* (profissionais da cozinha e da limpeza). Ter à disposição na instituição a quantidade necessária de profissionais que auxiliam as atividades com as crianças é imprescindível para que o trabalho ocorra adequadamente. Conforme relatado pelos participantes,

**Agente 1– Creche 5P**

Nós somos uma equipe muito boa, desde a gestão até a cozinha, como eu falei, todo mundo trabalha em busca de uma excelência, de fazer um trabalho realmente legal.

**Professora 2– Creche 5P**

É exatamente, acho que pouquíssimas coisas, com a direção estamos mega bem, os profissionais também, o que a gente observa é espaço físico, se é um espaço físico satisfatório, alimentação que a gente não pode falar as crianças só não se alimentam se elas não quiserem porque tem todas as refeições direitinho, as meninas da cozinha são excelentes a comida delas é ótima, o pessoal da limpeza também então quer dizer, a gente observando tudo é uma equipe tranquilíssima de trabalhar.

No que diz respeito à infraestrutura, o que garante a qualidade na instituição, na visão dos entrevistados é a capacidade que os gestores tiveram de *adaptação da creche à sua infraestrutura*. Veja um trecho abaixo:

**Responsável 1– Creche 5P**

[...] tem o momento do parquinho, que é um parque interno, que aqui não tem parque externo, mas mesmo assim a creche soube se adaptar a essa situação, eles criaram um ambiente aqui mesmo, que eles possam brincar ali e conviver com os coleguinhas.

Apesar de estarem localizados em um espaço adaptado para ser uma creche, o espaço é aproveitado de forma a suprir as necessidades das crianças e de assegurar a *segurança* das mesmas.

**Gestor– Creche 5P**

[...] a gente busca um espaço também em termos de evitar acidentes pras crianças, estar sempre atento a isso, o que pode causar, o que é um ponto crítico dentro da creche, a gente tá sempre observando, o que que é um ponto crítico para acidente dentro da creche, aí tal coisa a gente vai conversando com os funcionários, vai no dia a dia percebendo,

Contudo, dizem que sentem falta de um *espaço externo* que compromete o trabalho desenvolvido, principalmente pelas crianças não poderem se expor ao sol. Citam também a organização do ambiente como ponto que reflete a qualidade.

**Professora 1– Creche 5P**

A coisa que a gente identifica aqui é a questão de espaço né, seria bom se a criança tivesse um espaço, solário, pra pegar sol, é a única coisa, mas de resto tudo funciona muito bem.

A gestão também foi elencada como ponto positivo para a qualidade. Essa instituição apontou que possui uma *direção boa* no que se refere à flexibilidade e ao diálogo, que incentiva o *trabalho em equipe* e que

consegue manter *coesão no grupo*<sup>80</sup>. Oferecem *condições de trabalho*<sup>81</sup> adequadas dando, por um lado, liberdade para o profissional trabalhar e, por outro, tendo muita cobrança para a manutenção da qualidade.

#### **Professora 1– Creche 5P**

Tem a qualidade das pessoas que trabalham aqui e da direção principalmente, é um conjunto, não posso dizer que um está pesando mais que outro, é um conjunto. É um grupo com qualidade, o apoio que a direção dá e as condições que nós temos de trabalho e aquilo que nós doamos em relação às crianças, e isso faz o nível de qualidade aqui ser bom, muito bom, eu considero muito bom.

Dois itens relativos ao cuidado foram mais mencionados: a *higiene* e a *rotina*. Embora nas instituições de educação infantil o cuidado com as crianças seja constante, este aspecto foi pouco frequente.

#### **Responsável 1– Creche 5P**

Assim, uma creche de qualidade ao meu entendimento, higiene dos ambientes e das pessoas, com os cuidados que tem que ter. A higiene é fundamental. A organização da creche é fundamental. Porque que eu falo isso? Porque aqui é tudo organizado, olha os brinquedos, todos organizados. [...] Não é que ele não vá bagunçar, porque ele bagunça, mas tem o horário pra bagunçar, pra fazer as coisas, mas tendo uma organização. Tendo uma higiene, é mais fácil de controlar e você ter esse cuidado com criança, então é um aspecto fundamental, higiene, disciplina aos alunos, mas também aos pais. [...] Disciplina, higiene e alimentação.

### **7.3.1.2. Creche 3P**

Na Creche 3P, foram elencados 54 códigos, totalizando 137 incidências. Para proceder às análises, organizamos os dados em torno de cinco eixos: profissionais, gestão, trabalho com as crianças, relação dos responsáveis com a creche e cuidados.

Tabela 3– Frequência de códigos na Creche 3P com pelo menos 4 incidências

| <b>CÓDIGOS</b>               | <b>Total de incidências</b> | <b>%</b>  |
|------------------------------|-----------------------------|-----------|
| Profissionais comprometidos  | 8                           | <b>6%</b> |
| Desenvolvimento da criança   | 6                           | <b>4%</b> |
| Reputação positiva da creche | 6                           | <b>4%</b> |
| Segurança dos pais           | 6                           | <b>4%</b> |
| Cuidar e educar              | 5                           | <b>4%</b> |
| Responsabilidade             | 5                           | <b>4%</b> |
| Socialização                 | 5                           | <b>4%</b> |

<sup>80</sup> Grupo coeso - Quando o autor se refere à característica do grupo de profissionais, relativa à união.

<sup>81</sup> Quando o autor se refere à condição de trabalho proporcionada por determinado contexto, como a oferta ou ausência de recursos materiais, recursos humanos, infraestrutura, entre outros.

|                    |   |    |
|--------------------|---|----|
| Trabalho em equipe | 5 | 4% |
| Criança feliz      | 4 | 3% |
| Cuidado            | 4 | 3% |
| Futuro escolar     | 4 | 3% |
| Grupo coeso        | 4 | 3% |

Fonte: Albuquerque, 2016.

O primeiro eixo refere-se aos profissionais. Para esta instituição, o que contribui para a qualidade são *profissionais comprometidos e de qualidade*, como exemplificado abaixo:

#### **Agente 1– Creche 3P**

Então aqui eu acho que o trabalho anda porque as pessoas estão envolvidas com aquilo que pretendem fazer e as pessoas tem o compromisso com o que se deve fazer.

Já a qualidade dos profissionais, diz respeito não só a sua formação acadêmica e experiência com o segmento, mas, principalmente, aos conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil e aptidão para lidar com crianças pequenas. Com isso, a gestão foi mencionada indiretamente por proporcionar e favorecer o *trabalho em equipe* dos profissionais e pela *coesão do grupo*.

#### **Professora 2– Creche 3P**

Acho que é um conjunto, é a estrutura, é o grupo, é a direção, é o trabalho, acho que isso acaba formando. E nós temos um grupo muito bom. Acho que o ponto forte desta creche é o grupo. Porque assim, ela pegou uma equipe muito boa, então assim, faz com que nossas dificuldades e problemas se tornem um caminho a ser explorado. E aí a gente consegue viver bem aqui, assim, com essas dificuldades, mas porque a gente conhece outras. Se a gente não conhecesse as [creche] modelo talvez a gente classificasse aqui como perfeita.

#### **Gestora– Creche 3P**

O ponto mais positivo da creche é o grupo, a gente tem um grupo sabe, muito bacana, muito fechado, que vem junto já há muito tempo, então quem entra novo acaba se adaptando, quem não se adapta aí a pessoa mesmo sente que não está no seu espaço e acaba saindo. Acho que o grupo é o ponto forte, sem dúvida.

Para os entrevistados, o meio de mensurar a qualidade pode ocorrer por meio do *desenvolvimento da criança*, que pode ser observado pelos pais e que vai propiciar um bom desempenho no seu *futuro escolar*. Mais uma vez podemos conferir à creche o papel de estágio preparatório para as próximas etapas escolares, mas, diferentemente da instituição anterior,

não aparecem nas análises preocupação com os resultados como a premiação anual, mas sim com o desenvolvimento da criança.

**Professora 1– Creche 3P**

Uma creche de qualidade é uma creche que tenha sua proposta de desenvolvimento da criança no sentido global. [...] Fazer com que eles compreendam que existe muito mais coisa do que aquele convívio que eles têm, dentro da comunidade que eles moram, na rotina que eles vivem. Acho que esse é o trabalho da gente na creche.

**Responsável 1– Creche 3P**

É uma preparação pra escola, que depois daqui já vem um prézinho e tudo. É uma preparação. Eles não deixam a criança simplesmente, somente estar na creche e tipo, só brincar. Eles também têm aquele cuidado de mostrar com as cores, mostrar alguns números a princípio, porque são muito novinhos, mas eles já têm aquele cuidado de começar a ensinar.

Além desses pontos, foram acrescentados a *socialização, independência e interação* proporcionados pelo trabalho desenvolvido junto às crianças, aspectos que são importantes e que contribuem para o desempenho futuro. Por fim, mencionam que uma creche de qualidade é onde há *criança feliz*.

**Gestora– Creche 3P**

Eu acho que a gente começa um trabalho desde cedo, a gente tem um investimento pedagógico enorme, um investimento pedagógico enorme, a gente consegue trabalhar até mesmo no berçário, que muitas vezes a gente acha que não vai rolar nada, nossa. E a gente percebe o crescimento deles, as próprias mães trazem esse retorno pra gente. Um crescimento, no berçário é muito nítido, já saem falando, as mães ficam apavoradas porque em casa eles não querem comer com ajuda delas, com auxílio, eles querem comer sozinhos. A gente aqui faz muita questão que eles vão até o refeitório pra comer sozinho, sabe, e aí traz bichinho, e mostra as cores, se vai aprender ou não aí é uma outra questão, mas a gente acha importante esse investimento. Criança que chega aqui no berçário e fica aqui até o maternal 2, a gente vê uma grande diferença, um crescimento muito grande. E assim, a gente acredita nisso e têm um retorno fantástico.

**Professora 2– Creche 3P**

A educação infantil tem isso de bom, porque você não tem a obrigação de conceitos pra ficar colocando. Eu sempre digo: aqui é hora de ser feliz. Educação infantil é o momento de ser feliz, porque depois que você vai pro ensino fundamental começam as responsabilidades, tem a prova né, tem aquelas coisas todas, porque hoje a gente só avalia pra gente levar esse conhecimento todo de maneira mais confortável pra gente e pra criança. Depois não, depois é um momento bem mais complicado.

**Agente2– Creche 3P**

Creche de qualidade é aquela que ofereça alegria pra criança. Que faça a criança ser feliz no seu todo, tanto na sua alimentação, quanto na sua alimentação, quanto no seu comportamento, quanto no seu crescimento. Se você vir uma criança feliz, essa é uma creche boa.

Além disso, assim como a Creche 5P, elencam a *reputação positiva da creche* e a atribuem principalmente aos pais que já tiveram crianças na instituição e que repassam a informação sobre qualidade para outras

famílias. Também colocam a importância da *confiança* e da *segurança dos pais* para que isso ocorra.

**Gestora– Creche 3P**

O que a gente escuta no discurso dos pais daqui é mesmo o boca a boca. Eles observam o trabalho que a gente desenvolve, um vai falando pro outro, às vezes algumas mães que tem cinco, seis filhinhos, todos passaram por aqui. Essa é a grande divulgação dos pais.

**Responsável 1– Creche 3P**

Tudo que eles me apresentaram foram de grande confiança, mesmo porque eu botei minha filha com dois anos porque com um ano eu falei: - Ai meu Deus botar na creche e tal, tinha aquele receio de pôr em creche devido a muitas coisas que a gente ouve por aí. Mas conforme outras pessoas foram indicando, não aquela dali é boa e tal, aí eu fui pegando confiança

**Gestora– Creche 3P**

Diferente da época de Coordenadora de escola, a gente sai daqui e fala, nossa, tô fazendo, tá acontecendo, ainda que não seja em termos de prêmio, de dinheiro, mas a gente vê nesse dia dos pais, é um reconhecimento de todos. É saber que as pessoas estão felizes com seus filhos aqui, isso pra mim é o melhor de tudo. Claro que eu gosto que a Secretaria reconheça o meu trabalho, claro que eu vou adorar ganhar dinheiro, sem dúvida. Acho que isso é um estímulo pra quem está lá no dia a dia da sala de aula, isso é um estímulo sem tamanho, mas eu acho que o fundamental é ela deixar o bebezinho dela de um ano e vai trabalhar tranquila porque eu cobro isso delas (profissionais). Eu quero que deixe aqui e vá trabalhar tranquila e se sofrer vai me ligar porque não pode sofrer, tá tranquila que o bebê tá bem, entendeu? Acho que esse é o retorno mais importante, assim, me acalma o coração.

Nesta instituição apareceu um item a mais em relação ao cuidado. Dentre os mais citados está o binômio frequentemente usado na educação infantil *cuidar/educar*, principalmente entre os profissionais que evidenciam esta especificidade do segmento, posto que a qualidade não está associada apenas às atividades pedagógicas, mas também ao *cuidado* com as necessidades básicas das crianças, como alimentação, sono e higiene. Além disso, a proteção da *integridade física* das crianças também foi elencada como indicador de qualidade:

**Professora 1– Creche 3P**

Tem sim toda postura do cuidar de creche, essa visão de tomar conta, de cuidar da higiene, mas o desenvolvimento das crianças com o trabalho pedagógico, não só o meu, mas o das meninas focando nos projetos anuais que a gente tem é muito legal. Desenvolve muita coisa. A criança chega aqui de colinho e sai falando tudo, e sai entendendo tudo, e canta, e conta as histórias, e reconta, então elas aprendem na prática mesmo né, aprende com os trabalhos delas.

**Professora 2– Creche 3P**

Primeiro ser cuidada, isso é fato. Porque a gente é cobrada a todo momento sobre um arranhão, sobre uma situação que fulano bateu, mordida. Isso é da faixa etária e não tem nem como contestar né? Nós somos cobradas a todo momento, todo dia, toda hora, dando esclarecimento, anotando na agenda, caderno de ocorrência essa coisa toda. Então o cuidado tá em primeiro lugar. Mas eles também querem saber o que tá acontecendo, querem contar. Às vezes a gente dá reunião e os últimos

assuntos da pauta, a gente tem que dar correndo, porque eles querem falar sobre essa diferença que as crianças chegam em casa. Os pais também percebem essa diferença das crianças. Então essa parte do educar também está ficando bem, os pais estão ficando satisfeitos e curiosos e querem contar e querem saber no que podem ajudar. Claro que não são todos, mas na minha sala é uma maioria e eu não vejo muito as meninas falar mal sobre isso não, normalmente a porcentagem é a mesma de pais interessados.

### 7.3.1.3. Creche 1P

Na Creche 1P observamos mais uma vez a redução da quantidade de aspectos relevantes relacionados à qualidade, foram citados 39 códigos, com 68 ocorrências. A tabela 4 apresenta os códigos com maior frequência nesta instituição.

Tabela 4– Frequência de códigos na Creche 1P com pelo menos 4 incidências

| <b>CÓDIGOS</b>             | <b>Total de incidências</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|-----------------------------|------------|
| Desenvolvimento da criança | 7                           | <b>10%</b> |
| Cuidado                    | 6                           | <b>9%</b>  |
| Processo                   | 4                           | <b>6%</b>  |
| Segurança da criança       | 4                           | <b>6%</b>  |

O ponto mais citado pelos entrevistados está ligado ao trabalho direto com as crianças. Na visão deles, qualidade é garantir o *desenvolvimento das crianças*, possibilitar situações em que possam *brincar*, além de favorecer sua *autonomia*, de acordo com o que é possível observar nas falas dos participantes.

#### **Agente 2– Creche 1P**

Eu acho que é pelo desenvolvimento da criança. Não tem como não notar, uma criança quando entra numa creche, é feita uma rotina, rodinha, é a hora da novidade, os pais percebem, as crianças mudam mesmo, ficam muito espertas sabe, inteligentes, elas pensam rápido, é diferente.

#### **Professora 2– Creche 1P**

Hoje em dia tem o cuidado de inserir a criança no mundo da educação, entre aspas, mais cedo pra que sejam garantidos às crianças direitos que normalmente elas não têm. A importância do brincar, a importância de ter contato como mundo letrado, essa coisa da socialização mesmo, as crianças hoje em dia, não aqui na comunidade, em comunidades ainda se têm isso da socialização muito presente, porque todo mundo mora tão coladinho que parece que é todo mundo junto, que é uma família só e as crianças têm contato. Então a educação infantil é importante, não porque vai alfabetizar. Não. A criança já vai tendo contato com coisas que normalmente ela não vai tendo e tem todo um olhar voltado pra esse desenvolvimento.

**Responsável 1– Creche 1P**

Acho que a questão da autonomia, que eu percebi que depois que ela entrou, tudo bem que ela era muito pequenininha, mas a criança tem que aprender a fazer as coisas por ela, a calçar um sapato, botar roupa. Então ela se desenvolveu muito nesse sentido, guardar os brinquedos, brincou, vamos ajudar a guardar, ela se desenvolveu muito nesse sentido. A parte do vocabulário também ampliou muito, ela conversa muito e fala tudo muito explicadinho, aí em casa ela brinca de creche, ela deixa isso bem claro, “Mãe tô brincando de creche”.

Também foram mencionados *cuidado e higiene*. Esses aspectos parecem ter importância para a instituição devido ao histórico de dificuldades de rompimento com o modelo assistencial da creche mantido pela gestão anterior, assim como, evidencia as relações que se estabelecem entre os profissionais e a comunidade, principalmente as expectativas com o público atendido. Como nos exemplos que se seguem:

**Responsável 1– Creche 1P**

Eu acho que a creche de qualidade ela tem que visar, óbvio, a criança em todos os sentidos, e pega a parte do cuidado, da higiene do local também, não só com as crianças.

**Responsável 2– Creche 1P**

As crianças saem daqui bem tratadas, saem limpinhas, almoçam, jantam, brincam, é bom que distrai.

**Professora 1– Creche 1P**

Outra coisa também, que eu acho que tem a ver, a outra diretora também era muito boa, mas falava que tava perto de se aposentar e dizia que as coisas aqui eram assim, iam continuar assim e por isso não vamos mexer. Então chegava criança com problema na pele, entrava; criança com diarreia, entrava; verme, entrava e aí com o tempo a gente foi conseguindo mudar. Isso quem enfatizou muito foi uma outra professora: Não gente, a gente não é médico, tem que dar encaminhamento. A gente faz parceria com a clínica da família, a mãe tem que ir pra clínica da família com a criança e traz um atestado que ela vai poder ou não frequentar a creche. [...] então essa coisa de cada um ter o seu material de higiene ela que potencializou bastante isso e a gente conseguiu fazer uma unidade pra isso também.

**Professora 1– Creche 1P**

Aqui eu vejo as pessoas com muita grosseria com as crianças, tem algumas pessoas assim e as crianças acabam reproduzindo isso e não adianta você cobrar de uma criança que tá batendo na outra, que tá gritando, se você é áspero o tempo todo, não dá espaço pra ela falar. [...] Aqui quando eu entrei, eles usavam cinco toalhas pra todas as crianças. Copo, o mesmo copo pra todas as crianças, então assim, como gente? Vai tomar banho, as vinte e cinco crianças tiram a roupa, ficam sem roupa e aí vão pro banheiro sem roupa e volta pra sala e senta no chão pra botar a roupa. Não gente, não é assim, né. Essa visão mesmo, ah, viu como eles ficam na rua? Então é complicado, mas já há alguns anos que a gente tem um copo pra cada criança, cada criança traz a sua toalha. No início elas ficavam, ah, mas vai dar trabalho, aí, não sei pra quê.

Apesar de também estarem localizados em um local adaptado, que não atende adequadamente às necessidades de funcionamento de uma creche, os entrevistados colocam a qualidade atrelada apenas ao *espaço*, tanto interior, das salas de aula, refeitório e banheiros, quanto exterior,

como os solários por exemplo. Por conta da localização geográfica, também relacionaram a *segurança da criança* como um dos indicadores, no sentido de que elas precisam estar protegidas de situações que porventura ocorram no entorno.

#### **Gestora– Creche 1P**

Eu vim, mas eu não queria ficar. [...] Eu conheci a creche e enquanto a antiga Diretora falava tudo que eles já tinham conseguido, eu só conseguia ver o que faltava, cadeira quebrada, mesa descascando, parede que os azulejos não casavam, o chão preso com contact porque já tava levantando. [...] O problema depois foram os vícios [...] Nós tínhamos a nosso favor a mudança nas verbas que a gente recebeu o PME - Programa de Melhoria nas Escolas, onde a gente pode climatizar; o chão, coloquei junto do PME pra melhorar a questão do chão [...] aí foi um ano muito bom 2014, diferente desse ano que a gente tá com a verba muito apertada, mas como eu consegui muito dinheiro ano passado e fui estocando as coisas tá dando pra segurar, mas tem muita coisa pra fazer ainda, [...] a fachada precisa ser pintada, as letras estão danificadas, preciso marcar isso como um espaço público municipal, [...] Ou seja, a gente tem que estar o tempo todo falando. É a única creche que ela não veio visitar. Ela não conhece a Creche 1P Então eu fico pensando até que ponto as coisas foram acontecendo porque justamente não tinha essa fiscalização, essa supervisão que às vezes incomoda porque a pessoa está de fora e não sabe o quanto você está fazendo para ficar como está, mas ao mesmo tempo se não tem as pessoas agem como se elas fossem donas disso aqui e não são.

#### **Professora 2– Creche 1P**

A infraestrutura infelizmente é uma das coisas que me incomoda muito aqui nessa creche desde o dia que eu cheguei até o dia de hoje porque não comporta. [...] E a gente sabe que as salas de aula não são ideais, a gente não tem um espaço livre, isso me incomoda demais, a gente não tem um espaço aberto, livre que as crianças possam correr, a gente sabe que nessa fase eles sentem a necessidade de exercitar, de correr, de pular, de subir, de descer, porque eles tão numa fase de crescimento, os músculos, os ossos, mas a gente não tem. Infelizmente a gente se limita muito à sala, sala, refeitório, sala, refeitório, às vezes a gente faz um intercâmbio entre uma sala e outra, mas mesmo assim fica muito limitado. Pra um ano inteiro o trabalho ser feito só nesse espaço é ruim. O trabalho com os pais é ruim também porque a gente não tem um espaço que acomode todo mundo, não tem. [...] A gente começou a usar espaços externos, tentou parceria com a quadra, [...] é difícil, tem toda uma burocracia, pra sair, tem que sair com as crianças dá uma volta com as crianças, a CRE também não permite porque tem que passar lá pela pista, tem que passar ali fora e às vezes a situação no morro não tá boa. As apresentações, a gente faz aqui na rua, esse ano a gente fez a Festa Junina aqui na rua, mas é sempre assim, a gente fica apreensivo. Graças a Deus deu tudo certo, mas a gente fica apreensivo porque é um espaço público, um espaço de passagem, é um espaço que não é tão seguro quanto deveria, mas pra comportar todo mundo e as próprias crianças interagirem uma turma com a outra, foi necessário, foi uma saída que a gente viu, mas não é ideal, tá longe de ser ideal.

Contudo, diferentemente das instituições anteriores, foram mencionados aspectos relacionados ao Projeto Pedagógico Anual desenvolvido pelas instituições. Em geral, os profissionais se mostram descontentes pelo não reconhecimento do trabalho apresentado no PPA, mas enfatizam que a melhora na qualidade da instituição está em *processo*

de desenvolvimento. Salientam que o trabalho desenvolvido a partir dos *Projetos Pedagógicos Anuais* contribui para a melhoria da qualidade.

**Agente 1– Creche 1P**

Eu acho que de um tempo pra cá, uns 3 anos pra cá, eu senti que melhorou bastante. Porque eu já trabalhei (em outra creche) com projeto, já tem aquela meta, já tem uma rotina definida, o que vai ter que fazer, os tipos de trabalho. Antigamente a creche era muito assim: toma banho, dorme, cuida, troca fralda e acabou. Hoje não, hoje já tem atividade dirigida pra eles, acho que tá mais desenvolvida assim.

**Professora 1– Creche 1P**

Eu acho que tá num processo ainda, a gente tem muito pra construir. [...] Então eu acho que essa questão da qualidade, por mais que seja um objetivo comum de todo mundo, eu acho que ainda falta, de uma maneira geral, ainda falta.

**Professora 2– Creche 1P**

Essa creche, a gente tá reconstruindo a creche. Era realizado um trabalho meio que no tato, não haviam professores, eram só os agentes, a direção também renovou, o quadro de funcionários renovou não foi só a chegada de professores. Com a chegada dos professores e das diretoras, a direção procurou incentivar o trabalho diferenciado com projetos que é uma sugestão da, é até mais que uma sugestão da Secretaria de Educação, que as escolas trabalhem com projetos e a educação infantil tem assim, uma mobilidade de horário, dá pra gente trabalhar bastante por questões de não ter aquele currículo bem, todo quadradinho, então a gente tem n possibilidades, aí a gente começou a trabalhar. Eu cheguei em 2011 e em 2012 a gente começou a trabalhar com projeto então assim, do ano que eu cheguei pra agora, eu vejo que já melhorou bastante, a creche deu um salto no que diz respeito aos trabalhos, à educação, ao trato com a criança, tudo porque o projeto acaba englobando tudo e até essa conscientização dos pais que o trabalho com projeto é diferente, mas é legal. [...] E eu vejo que assim, a gente tá caminhando, tá melhor, tá longe do ideal, mas já há um caminho percorrido.

**Gestora– Creche 1P**

É um bom trabalho em busca da qualidade. A falta de reconhecimento da creche como instituição, no caso da Creche 1P, municipal, que tem interesses, proposta fechada de trabalho e que precisa ter um resultado. O que eu percebo? Que as pessoas acham que estão numa creche qualquer, que podem fazer o que querem e sem resultado, não faz diferença. E aí é a questão de quando a gente tem uma pessoa contratada da comunidade sem o menor conhecimento da área de educação.

De acordo com os dados já citados, pudemos notar que os itens mais frequentes nos discursos ao observarmos as instituições como um todo são: *futuro escolar, reputação positiva da creche, confiança, profissionais comprometidos, trabalho em equipe, profissionais de qualidade, higiene, segurança da criança, cuidado, desenvolvimento da criança.*

### 7.3.2.

#### Qualidade por tipo de participantes

### 7.3.2.1. Gestores

Como os gestores são apenas três, consideramos como relevantes as respostas com ao menos duas incidências de códigos, de dois participantes diferentes.

Os gestores citaram 46 códigos, com 80 incidências no total. Dentre os mais relevantes, os com maior frequência foram: *parceria creche-família* e *reputação positiva da creche*.

Tabela 5 – Frequência de códigos de acordo com os gestores

| <b>CÓDIGOS</b>               | <b>Total de incidências</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|-----------------------------|----------|
| Parceria creche e família    | 6                           | 3%       |
| Reputação positiva da creche | 5                           | 3%       |
| Segurança da criança         | 3                           | 3%       |
| Cobrança                     | 2                           | 3%       |
| Cuidar e educar              | 2                           | 3%       |
| Desenvolvimento da criança   | 2                           | 3%       |
| Espaço externo               | 2                           | 3%       |
| Higiene                      | 2                           | 3%       |
| Infraestrutura               | 2                           | 3%       |
| Integridade física           | 2                           | 3%       |
| Profissionais comprometidos  | 2                           | 3%       |

Fonte: Albuquerque, 2016.

A importância dada aos aspectos em destaque é compreensível, posto que a parceria estabelecida entre creche e família facilita o desenvolvimento do trabalho e as práticas pedagógicas que as atendam. Com isso, favorece a divulgação positiva da creche, em que um repassa a informação para outro e assim, cria-se a reputação positiva da instituição.

#### **Gestor– Creche 5P**

Mas hoje eu acho que tá tudo muito parecido, os gestores tão muito preocupados em melhorar a qualidade cada vez mais, no interior das instituições, mas o que a gente tem realmente na creche, é esse boca a boca do pai tá falando com outro “poxa, vai lá na {Creche 5 P}, vai lá ver, lá é bem legal, lá é bacana”, mas é uma coisa natural que acontece em outras creches também, em qualquer creche.

#### **Gestora– Creche 3P**

A gente divulga [as premiações] nas reuniões, mas, por exemplo, eu tenho duzentos e quarenta e um responsáveis e numa reunião que eu deveria ter duzentos e quarenta e um, eu tive oitenta, noventa, ou seja, uma minoria, mas enfim eu acredito muito no boca a boca. E aí a gente divulga, e aí eu faço todo o meu discurso que

eu espero que saia daqui. [...] Até porque é de nosso interesse, coisa boa a gente quer que todo mundo saiba. Aí a gente coloca no Facebook, todo mundo compartilha. É a forma que a gente tem de divulgar porque é importante. É importante pra gente, pra gente se sentir valorizada e reconhecida, mas é importante pra eles, pra saber que eles também tão colocando os filhos num espaço que é bacana, que pelo menos se esforça pra fazer um bom trabalho.

O fato de a creche ter reputação positiva interfere na procura, ou seja, mesmo que uma família tenha a oferta de uma outra instituição, a procura será maior para as creches que tenham melhor reputação. Para os gestores, essa procura é um indicador de qualidade e do reconhecimento do trabalho que é realizado, não só por eles, mas por toda a equipe. Além disso, a procura é a possibilidade de manter o quadro de vagas completo e assim não ter que lidar com questões que refletem no funcionamento das creches, como a alteração do número de funcionários.

Também foram citadas questões relativas à relação família-creche, infraestrutura, gestão, cuidado, trabalho com a criança e aos profissionais.

### 7.3.2.2. Professoras

As professoras elencaram 65 códigos, somando 143 ocorrências. Dentre os quais, dez aspectos apresentam maior frequência, conforme indica a tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de códigos de acordo com as professoras

| <b>CÓDIGOS</b>              | <b>Total de incidências</b> | <b>%</b> |
|-----------------------------|-----------------------------|----------|
| Profissionais comprometidos | 9                           | 6%       |
| Profissionais de qualidade  | 5                           | 3%       |
| Segurança da criança        | 5                           | 3%       |
| Socialização                | 4                           | 3%       |
| Trabalho em equipe          | 4                           | 3%       |
| Brincar                     | 3                           | 2%       |
| Cuidado                     | 3                           | 2%       |
| Desenvolvimento da criança  | 3                           | 2%       |
| Gestão participativa        | 3                           | 2%       |
| Pais participativos         | 3                           | 2%       |

Fonte: Albuquerque, 2016.

O código que mais se destacou por apresentar maior frequência foi a questão do *comprometimento dos profissionais*, o que denota a preocupação com a sobrecarga de trabalho caso não haja engajamento entre os próprios pares.

**Professora 1 – Creche 3P**

Eu acho que pela localização que a gente tem, pelo espaço, desmonta a creche toda no fim ano, monta ela todinha após o carnaval, eu acho que nesse ponto a gente consegue desenvolver um trabalho legal. Acho que é mais a garra e a força de ver dar certo porque somos profissionais do que pelo espaço mesmo.

Mas também mencionaram *profissionais de qualidade*, referindo-se à qualificação, formação, experiência e conhecimentos específicos sobre a educação infantil.

**Professora 1 – Creche 5P**

Primeiro de tudo, tem que ter bons profissionais. Profissionais não só profissionais, profissional humano. A qualidade passa primeiro pelos profissionais. Eu vejo muito que a qualidade passa primeiro por aí, pelo profissional não só bem formado pedagogicamente mas eu acho que ele tem que ser um ser humano bom, se ele não for um ser humano bom ele não consegue ficar ali, na educação infantil especificamente, porque requer muito é uma demanda muito grande de emoção, de carinho, de cuidado.

### 7.3.2.3. Agentes

As agentes relataram nove itens que consideram importantes para a qualidade da educação infantil. Dois quesitos foram mais citados: *futuro escolar* e *desenvolvimento da criança* que tiveram a mesma frequência, como podemos observar na tabela 7.

Tabela 7 – Frequência de códigos de acordo com as agentes

| <b>CÓDIGOS</b>                 | <b>Total de incidências</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------|-----------------------------|----------|
| Futuro escolar                 | 8                           | 7%       |
| Desenvolvimento da criança     | 8                           | 7%       |
| Profissionais comprometidos    | 5                           | 4%       |
| Parceria creche e família      | 5                           | 4%       |
| Projetos adequados às crianças | 4                           | 3%       |
| Recursos materiais             | 3                           | 2%       |
| Projeto pedagógico             | 3                           | 2%       |
| Profissionais qualificados     | 3                           | 2%       |
| Espaço                         | 3                           | 2%       |

Fonte: Albuquerque, 2016.

Para este grupo de participantes, a creche ainda é considerada um preparatório para as etapas que virão a seguir e o promover o desenvolvimento das crianças enquanto frequentam a creche é pré-requisito para que tenham bom progresso na escola.

#### **Agente 2 – Creche 5P**

Então, são convicções que eu tenho que a educação no primeiro ciclo dela, na educação básica, na educação infantil é fundamental, não só pro desenvolvimento da criança como ser humano, como um apoio a família pra sinalizar qualquer problema que a criança pode ter, não só um problema motor, psicológico, emocional, a família tem condições de resgatar isso no primeiro momento dela. Nesse momento é o que eu tenho observado na educação infantil.

#### **Agente 1 – Creche 3P**

Pras crianças eu acho que é muito importante porque a creche dá a oportunidade da criança se desenvolver em tudo.

#### **Agente 2 – Creche 1P**

Acho que a creche desperta muitas coisas nas crianças, assim, que a mãe não tem, um olhar mais pedagógico, aí a mãe não tem, e aqui na creche as crianças já aprendem.

Além desses, também citaram aspectos relativos à parceria creche-família, profissionais, infraestrutura e ao projeto pedagógico que ainda não havia aparecido nas outras categorias de participantes.

### **7.3.2.4. Responsáveis**

Na análise das respostas dadas pelos responsáveis não houve um grande destaque como apontado nas categorias anteriores, contudo, observamos uma considerável diminuição na quantidade de aspectos relatados, apenas seis.

Tabela 8 – Frequência de códigos de acordo com os responsáveis

| <b>CÓDIGOS</b>               | <b>Totais de incidência</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|-----------------------------|----------|
| Reputação positiva da creche | 7                           | 6%       |
| Confiança                    | 6                           | 6%       |
| Higiene                      | 6                           | 6%       |
| Futuro escolar               | 5                           | 5%       |
| Desenvolvimento da criança   | 4                           | 4%       |

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| Socialização | 3 | 3% |
|--------------|---|----|

Fonte: Albuquerque, 2016.

O item mais importante informado pelos responsáveis é a *reputação positiva da creche*, seguido de *confiança* que estabelecem com a instituição e seus profissionais.

**Responsável 1 – Creche 5P**

Mas assim, ponto positivo da creche além da proximidade que facilitou, mas o fundamental é a confiança, eu me sinto muito tranquilo. Às vezes que ele sentiu alguma dorzinha, alguma coisa, eu relatava pra tia tudo, eu nunca precisei tirar meu filho daqui desde maio, junho, julho e agosto, quatro meses! Eu nunca precisei tirar ele daqui por alguma coisa assim, alguma coisa ruim que deu com ele, porque é normal a criança pegar uma doenzinha daqui e dali, uma virose, só que nunca aconteceu. Na outra, ele ficou mais de, acho que mais de um ano, tirava ele de lá mês sim, mês não.

**Responsável 2 – Creche 3P**

Todo mundo me falou muito bem dessa creche, inclusive uma vizinha minha. Um monte de gente me pergunta o que eu acho e eu falo que eu gosto muito daqui.

**Responsável 2 – Creche 1P**

Porque a gente mora aqui do lado, eu trabalho, ela também trabalha, aí não vou deixar com ninguém, aí a gente resolveu botar na creche.

As considerarmos as frequências de acordo com o tipo de participante notamos que entre todos eles aparece um item comum: *desenvolvimento da criança*; e em comum entre gestores, professores e agentes aparece *profissionais comprometidos*. Outros seis aspectos também são frequentes entre pelo menos dois tipos de participante: *futuro escolar*, *higiene*, *parceria creche e família*; *reputação positiva da creche*; *segurança da criança e socialização*.

## 8 Conclusão

Vimos ao longo desse estudo que a Educação Infantil traz consigo o histórico de atendimento voltado para as parcelas mais desfavorecidas da população, tendo durante algum tempo assumido o caráter compensatório e assistencialista.

No Rio de Janeiro, as instituições voltadas para as crianças pequenas tinham configurações distintas para atender a públicos também distintos. Enquanto as pré-escolas recebiam crianças das camadas médias e altas, as creches eram destinadas às camadas pobres. Essa diferenciação ficou ainda mais evidente por ocasião da expansão das creches comunitárias, em geral localizadas em locais sem oferta de serviço público, e que utilizavam mão de obra sem formação específica provenientes das comunidades em que estavam inseridas.

A promulgação da LDB demandou uma série de mudanças, dentre as quais, a transferência das creches da SMDS para a SME, o que exigiu uma série de adequações tanto por parte das instituições quanto da própria SME. Para tanto, diversas ações específicas foram realizadas voltadas para o segmento, como o concurso para AAC, PROINFANTIL, concurso para PEI. Contudo, além dessas, a EI também incorporou ações voltadas para outros segmentos tal como a bonificação dos profissionais de acordo com a política de meritocracia estabelecida no município.

Enquanto no EF esta se dá por meio dos resultados do IDEB alcançados pelas escolas, na EI (incluindo as creches, pré-escolas e os EDI) e na Educação Especial, a qualidade é presumida por meio dos Projetos Pedagógicos Anuais. Tanto no EF, quanto na EI e na Educação Especial, a qualidade é revertida aos profissionais das instituições, resguardadas a seguinte diferença, no EF são estabelecidas metas a serem atingidas nos resultados do IDEB, na EI não há metas estipuladas. Este fato gera críticas por parte de alguns profissionais, pois os critérios de

avaliação dos projetos não são claros. Com isso, sem a presença de valores objetivos de qualidade, fica estreitamente vinculada aos valores que as pessoas possuem acerca do que consideram qualidade. Ademais, não há indicador de qualidade a ser aspirado.

Desta maneira, considerando que não são utilizados indicadores para a avaliação da qualidade na EI, para o estabelecimento de um critério objetivo da qualidade, é que nos propusemos a investigar a qualidade por meio do discurso daqueles que estão diretamente envolvidos na educação de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

O que percebemos diante dos dados obtidos, é que há entre os participantes uma grande variedade de concepções acerca do que é *qualidade*, mas, por outro lado, há aspectos comuns entre instituições que apontam para o que seja considerada por eles uma educação infantil de qualidade, como veremos a seguir.

O único conceito citado por mais da metade dos entrevistados foi *desenvolvimento da criança*. A dificuldade no estabelecimento do consenso em relação aos aspectos relativos à qualidade vai ao encontro do que propõe Moss (2000, apud CORRÊA, 2003), quando diz que a qualidade não é algo consensual, está relacionada com valores, crenças e subjetividades.

A presença deste código, *desenvolvimento da criança*, corrobora, ainda, os estudos de Abuchaim e Kude (2006), em que os pais atribuem à creche a importância em propiciar o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que os participantes entendem esse espaço como aquele que vai impactar positivamente o desempenho das crianças nas etapas subsequentes.

A preocupação dos participantes com o desenvolvimento da criança, como código mais apontado na nossa interpretação possui correlação com três interpretações acerca da finalidade da Educação Infantil: 1) a creche como preparatória para a pré-escola e o Ensino Fundamental; 2) a creche como compensatória de carências que a criança porventura possua (familiar, emocional, cultural, material, alimentar, entre outros); e 3) a creche como espaço apropriado para o desenvolvimento integrado dos aspectos físico, emocional, social, cognitivo. As duas primeiras foram as

que mais apareceram entre os entrevistados, o que indica um baixo conhecimento específico sobre as funções e finalidades da Educação Infantil.

Ao analisarmos as instituições, constatamos que possuem perfis diferentes, o que pode ser atribuído em grande parte ao contexto no qual estão inseridas, bem como as dificuldades e facilidades que vivenciam diariamente. Esta indicação corrobora a proposição de Dourado (2009) de que a qualidade da educação é influenciada duplamente, por fatores intra e extraescolares.

Observamos também que na creche com maior número de premiações houve mais consenso com relação aos aspectos que consideram *qualidade*; já a creche com menos premiações indicou maior divergência. Exemplificando, a Creche 5P relacionou três aspectos unânimes sobre qualidade, a Creche 3P elencou dois aspectos em comum entre três tipos de participantes (gestora, professora e responsável) e a Creche 1P apresentou aspectos em comum apenas entre dois tipos de participantes. Observamos desta maneira, que as instituições que apresentaram maior consenso são as que, de acordo com a SME, detêm a maior qualidade.

Em suma, os aspectos que integram o perfil das instituições, por se repetirem em duas ou mais, são: *desenvolvimento das crianças, futuro escolar, profissionais comprometidos, reputação positiva da creche*.

Vale aqui ponderar que estes resultados não podem ser considerados de forma descontextualizada. As instituições, por mais que sejam todas municipais, da mesma CRE, seguirem uma mesma proposta pedagógica, funcionarem em espaços adaptados e atenderem exclusivamente à faixa etária de 0 a 3 anos, guardam diferenças entre si, algumas perceptíveis logo à primeira vista. Podemos elencar: número de premiações, infraestrutura, localização, público atendido e número de funcionários que compõem a equipe. Retomamos a seguir essas diferenças e como elas podem, paralelamente, impactar a qualidade percebida na creche.

A Creche 5P é referência no quesito qualidade em Educação Infantil do município, justamente por ter ganhado a premiação anual 5 vezes consecutivas, o que faz com que recaia sobre ela ainda maior cobrança por

parte da CRE, da SME e dos próprios responsáveis. Além disso, lembremos que ela conta com localização privilegiada, de fácil acesso e próxima à Prefeitura, recebe um público diferenciado, que vai desde famílias moradoras do entorno, funcionários da Prefeitura, até famílias de outros municípios. Além disso, conta com o quadro de funcionários completo, ou seja, não há déficit de pessoal, seja na área pedagógica ou de apoio. Embora estejam em um espaço adaptado e não contem com espaço externo, a Creche parece ter conseguido otimizar os espaços internos com vistas a suprir as necessidades das crianças.

Dentre as características das escolas de qualidade propostas por Zabalza<sup>82</sup> (1998) e de acordo com as entrevistas, as que mais se aplicam a essa instituição são: 1) a liderança orientada para a qualidade, assumida pelos gestores; 2) boa relação com a comunidade; 3) definição dos objetivos educativos e alta expectativa em relação ao rendimento – incluindo neste item o desenvolvimento das crianças e o comprometimento dos profissionais visando o resultado da premiação; 4) procedimentos internos de funcionamento e atitudes pela equipe de direção que representam apoio às iniciativas de inovação e experimentação; 5) relação próxima com as famílias; e 6) o envolvimento destas com as atividades propostas.

Já a Creche 3P atende majoritariamente a famílias de comunidades do entorno e está com o quadro de pessoal quase completo, faltando apenas uma professora. O principal empecilho relacionado à qualidade relatado pelos entrevistados refere-se à questão da infraestrutura, não vista por eles como adequada para o funcionamento de um espaço escolar. Dentre as características relacionadas por Zabalza (1998), podemos citar: 1) liderança orientada para a qualidade; 2) boa relação com a comunidade; 3) relação próxima com as famílias; e 4) o envolvimento destas.

Por fim, a Creche 1P, localizada no acesso a uma comunidade, atende quase que exclusivamente às crianças de lá. A maior parte das entrevistas indicou a dificuldade nas relações que se estabelecem, tanto internamente entre os funcionários, quanto entre estes e a comunidade.

---

<sup>82</sup> Baseado nas pesquisas de Purkey e Smith (1983) e Fullan (1985).

Também ficou evidente no discurso dos participantes a ausência de supervisão por parte da SME e da CRE. Por este motivo, ao considerarmos que a gestão foi bem avaliada de modo geral, a única característica adequada a esta instituição seria a liderança orientada para a qualidade.

Desta maneira, podemos correlacionar a qualidade das instituições com uma das dimensões extraescolares mencionadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), em que os aspectos relativos à dimensão socioeconômica e cultural, como foi apontado acima, influenciam o resultado do trabalho.

Com isso questionamos o seguinte: 1) Será que a premiação baseada apenas na avaliação dos Projetos Pedagógicos Anuais redigidos consegue captar todas as questões que envolvem a qualidade das creches?; 2) As instituições conseguem evidenciar na sua escrita as principais questões que as impedem de receber a premiação?; 3) Os projetos descritos se concretizam de fato nas instituições?; 4) A qualidade é de fato apreendida pela avaliação, ou é um reflexo das instituições que conseguem se expressar melhor? e 5) O que é feito pelos órgãos competentes diante do quadro que apresenta instituições premiadas todos os anos enquanto outras conseguiram apenas uma premiação nos últimos 5 anos?

Com relação ao perfil traçado para os diferentes tipos de participante, ao compararmos todos eles, podemos observar que os aspectos mais presentes em suas falas são: 1) *reputação positiva da creche*, citada por gestores, professoras e responsáveis; 2) *profissionais comprometidos*, mencionados por gestores, professoras e agentes; 3) *desenvolvimento da criança*, citado por gestores e professoras; 4) *integridade física*, também por gestores e professoras; 5) *parceria família e creche*, por gestores e agentes; e 6) *socialização*, presente nas falas de professoras e responsáveis.

O que apreendemos desses dados é que as questões principais quando os participantes pensam em qualidade, estão relacionadas eminentemente a **fatores internos à instituição**. Neste sentido, destacamos os seguintes aspectos propostos por Dourado, Oliveira e Santos (2007): (1) nível de sistema - as condições de oferta de ensino – exerce influência na *reputação positiva da creche*; (2) nível de escola -

gestão e organização do trabalho escolar - *parceria creche e família*; (3) nível do professor - formação, profissionalização e ação pedagógica - *profissionais comprometidos e integridade física*; (4) nível do aluno - acesso, permanência e desempenho escolar – traduzidos em *desenvolvimento da criança e socialização*.

Podemos inferir que os profissionais assumem a maior parte da responsabilidade para si, ou seja, minimizam as questões extraescolares que também influenciam a qualidade. Portanto, há uma forte valorização do investimento pessoal com o trabalho desenvolvido.

Considerando a frequência, ou prevalência, dos conceitos citados por instituição, temos: 1) Creche 5P: *futuro escolar e reputação positiva da creche*; 2) Creche 3P: *profissionais comprometidos*; e 3) Creche 1P: *desenvolvimento da criança*.

Já os conceitos mais citados por tipo de participantes, temos: 1) gestor: *parceria família-creche*; 2) professoras: *profissionais comprometidos*; 3) agentes: *futuro escolar e desenvolvimento da criança*; 4) responsáveis: *reputação positiva da creche*.

Diante da comparação entre instituições e entre tipos de participantes, podemos pontuar que os fatores mais citados, são: ***desenvolvimento da criança, futuro escolar, profissionais comprometidos e reputação positiva da creche***.

De certa forma, os resultados se assemelham aos dados encontrados por Valli (2011) sobre pesquisas em que a educação infantil, na visão dos responsáveis, é citada como base para a escolarização dos filhos. Aqui observamos que tanto os profissionais agentes de educação infantil, quanto a instituição com maior quantidade de premiações, demonstram maior preocupação com este fato.

A partir das diferenças observadas entre as instituições, podemos inferir que as premiações têm influência nas instituições que as recebem, sendo entendidas como um incentivo à equipe de profissionais, assim como à melhoria da infraestrutura da qual dispõem. Da mesma forma, gera expectativas e cobranças vindas das famílias e dos órgãos supervisores: SME e CRE. Com características tão diferenciadas, não é de se estranhar

que o resultado final, revertido em quantidade de prêmios, também seja diferente.

Além disso, fica nítido que os participantes, quando atribuem critérios de qualidade, falam do que é mais próximo a eles, o que é evidenciado pela ausência de menções a políticas públicas, por exemplo. Em grande parte, os aspectos se referem à criança, à relação família-creche, aos profissionais e ao conceito da instituição.

Neste sentido, concordamos com Campos (2013) quem, ao comentar Casassus, pontua que, “ao substituir o discurso e as políticas de igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade” dissociou-se a questão da qualidade de uma política de igualdade (CASASSUS, 2002, p. 50 apud CAMPOS 2013, p. 25). Entretanto, uma ressalva há de ser feita: ambos estavam se referindo às reformas educacionais da década de 1990. Após tantos anos, ainda é possível notar uma sutil diferença (em relação à quantidade de prêmios), mas que se torna abissal quando comparados os contextos. Em uma rede de ensino tão grande e plural quanto a do Rio de Janeiro, há que se considerar tais disparidades ao avaliar cada instituição, o que parece não acontecer nas avaliações das creches realizadas pela SME.

Enfatizamos a necessidade de que os padrões de qualidade e suas formas de avaliação sejam revistos, tendo em visto que, embora a SME não tenha participado da pesquisa e esclarecido quais os critérios utilizados para as avaliações do Projeto Pedagógico Anual e conseqüentemente para a Premiação Anual de Qualidade, a leitura do projeto redigido pelas instituições não deve ser suficiente para que as realidades sejam apreendidas em sua totalidade. Assim, a avaliação da qualidade fica subjugada aos valores, crenças, interesses de cada avaliador tal qual Moss (2000, apud CORRÊA, 2003) pontuou.

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, para a apreensão da qualidade nas instituições, devem ser levados em consideração: o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagens, as interações, a promoção da saúde, os espaços, materiais e mobiliários, a formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, a cooperação e troca com as famílias

e a participação na rede de proteção social. Este é um cenário que dificilmente pode ser capturado em um projeto redigido, mas que precisa ser almejado com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças da educação infantil, assim como na igualdade no acesso às oportunidades educacionais.

## 9 Referências bibliográficas

ABUCHAIM, B. de O.; KUDE, V. M. M. As percepções de mães e de pais acerca da escola de educação infantil. Trabalho apresentado na: **VI Anped Sul**, Santa Maria, 2006. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Psicologia\\_e\\_Educacao/Painel/06\\_30\\_01\\_PA176.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Psicologia_e_Educacao/Painel/06_30_01_PA176.pdf)

ALMEIDA E SILVA, M. J. A avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas. In: **V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2009. Uberlândia, MG. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC02.pdf>

BAUER, A. Responsabilização e prestação de contas na avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 330-335, jan./abr. 2013.

BERNARDO, G. A. V. **Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade? Uma pergunta leva a muitas outras!**2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, Vol. 1, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, Vol. 2, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2006d.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BROOKE, N. Controvérsias sobre as políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 3ª Edição, 2001.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.41, n. 142, jan./abr. 2011a.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus

impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 15-33, jan./abr. 2011b.

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

CASANOVA, L. V. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CRUZ, S. H. S. A creche comunitária na visão as professores e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p.78-60, 2001.

DIAS, L. S. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 260-262, abril 2004.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; Qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 123-134, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, L. C. POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Trabalho apresentado em: **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. UFSC, 6 a 8 de fevereiro de 2013. Disponível em:

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf).

GIL, M. O. G. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GIL, M. O. G.; CAMPOS, M. I. F.; ZADMINAS, M. R. E a criança carioca, quem educa? Um repensar nas políticas de formação do quadro de profissionais das creches no município do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado em: **IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. UERJ, 29 e 30 de junho de 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA9\\_ID1668\\_29052015214612.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA9_ID1668_29052015214612.pdf).

NETO, A. C.; SILVA, J. G. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e sua transplantação para o campo educacional. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 16, n. 62, p. 7-30, abr./jun. 2001.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152- 175, jan./abr. 2013.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: MEC/SEB e Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152- 175, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PINTO, F. C. F.; GARCIA, V. F.; LETICHEVSKY, A. C. Pesquisa nacional de qualidade na educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: avaliação e política educacional**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 527-542, out./dez. 2006.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME nº 003, de 9 de agosto de 2000. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME nº 06, de 25 de set. de 2001. Fixa normas complementares à Deliberação E/CME Nº 03/2000 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2001b. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122564/DLFE205661.pdf/deliberacao06.pdf>. Acesso em 08/02/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME nº 07, de 25 de set. de 2001. Fixa normas para o credenciamento de instituições de Educação Infantil conveniadas com a municipalidade. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2001c. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122564/DLFE205662.pdf/deliberacao07.pdf>. Acesso em 08/02/2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 816 de 05 de janeiro de 2004**. Normatiza o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?24847>. Acesso em 08/02/2016.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 3985, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.217 de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho da Cidade. **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012**. Disponível em: [http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento\\_estrategico\\_site.pdf](http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento_estrategico_site.pdf). Acesso em 08/02/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho da Cidade. **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016**. Disponível em: [http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento\\_estrategico\\_13-16.pdf](http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento_estrategico_13-16.pdf). Acesso em 08/02/2016.

SCRAMINGNON, G. B. da S. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”**. **O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, M. P. C. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C.; PISSOLATTI, L. M.; VENANCIO, M. M. R. Os sentidos da escola para os pais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 36, p. 55-66, 2013.

TATAGIBA, A. P. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010.

VALLI, C. **O que pensam as famílias sobre a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica?** 2011. 46 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZABALZA, M. A. O desafio da qualidade. IN: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, p. 31- 47, 1998.

## 10 Anexos

### 10.1.

#### **ANEXO 1: Termo de consentimento do(a) representante da SME**

##### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROJETO: O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Liliane de Alcantara Albuquerque  
**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ZENA EISENBERG

##### **TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) REPRESENTANTE DA SME**

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender o que pensam os diferentes atores sobre a qualidade das creches do Município do Rio de Janeiro. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos com a creche direta ou indiretamente e será composto pelas seguintes fases: a) entrevistas com representante da SME; b) entrevista com os gestores das creches; c) entrevista com os professores; d) entrevista com os pais; e) análise dos dados produzidos com as entrevistas; e) redação do texto dissertativo que relate os resultados obtidos.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para a compreensão acerca da qualidade das creches e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

---

**Liliane de Alcantara Albuquerque**  
**Mestranda em Educação Brasileira do**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Departamento de Educação - PUC-Rio**

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela

mestranda Liliane de Alcantara Albuquerque (lilianeaa@yahoo.com.br) sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) O meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 201...

### **Espaço reservado aos dados do(a) representante da SME**

Nome:

Função na SME:

Codinome (opcional):

Assinatura:

**10.2.****ANEXO 2: Termo de consentimento dos(as) gestores das creches****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROJETO: O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Liliane de Alcantara Albuquerque  
**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ZENA EISENBERG

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) GESTOR DAS CRECHES**

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender o que pensam os diferentes atores sobre a qualidade das creches do Município do Rio de Janeiro. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos com a creche direta ou indiretamente e será composto pelas seguintes fases: a) entrevistas com representante da SME; b) entrevista com os gestores das creches; c) entrevista com os professores; d) entrevista com os pais; d) análise dos dados produzidos com as entrevistas; e) redação do texto dissertativo que relate os resultados obtidos.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para a compreensão acerca da qualidade das creches e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

---

**Liliane de Alcantara Albuquerque**  
**Mestranda em Educação Brasileira do**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Departamento de Educação - PUC-Rio**

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela mestranda Liliane de Alcantara Albuquerque (lilianeea@yahoo.com.br) sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- e) O meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- f) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- g) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- h) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 201...

**Espaço reservado aos dados do(a) gestor(a)**

Nome:  
Creche:  
Função:  
Codinome (opcional):  
Assinatura:

**10.3.****ANEXO 3: Termo de consentimento do(a) professor das creches****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROJETO: O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Liliane de Alcantara Albuquerque  
**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ZENA EISENBERG

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) PROFESSOR**

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender o que pensam os diferentes atores sobre a qualidade das creches do Município do Rio de Janeiro. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos com a creche direta ou indiretamente e será composto pelas seguintes fases: a) entrevistas com representante da SME; b) entrevista com os gestores das creches; c) entrevista com os professores; d) entrevista com os pais; d) análise dos dados produzidos com as entrevistas; e) redação do texto dissertativo que relate os resultados obtidos.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para a compreensão acerca da qualidade das creches e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

---

**Liliane de Alcantara Albuquerque**  
**Mestranda em Educação Brasileira do**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Departamento de Educação - PUC-Rio**

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela mestranda Liliane de Alcantara Albuquerque (lilianeea@yahoo.com.br) sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) O meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 201...

**Espaço reservado aos dados do(a) professor(a)**

Nome:  
Creche:  
Função:  
Turma:  
Codinome (opcional):  
Assinatura:

**10.4.****ANEXO 4: Termo de consentimento do(a) agente de educação infantil****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROJETO: O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Liliane de Alcantara Albuquerque  
**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ZENA EISENBERG

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O (A) AGENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender o que pensam os diferentes atores sobre a qualidade das creches do Município do Rio de Janeiro. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos com a creche direta ou indiretamente e será composto pelas seguintes fases: a) entrevistas com representante da SME; b) entrevista com os gestores das creches; c) entrevista com os professores; d) entrevista com os pais; e) análise dos dados produzidos com as entrevistas; e) redação do texto dissertativo que relate os resultados obtidos.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para a compreensão acerca da qualidade das creches e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

---

**Liliane de Alcantara Albuquerque**  
**Mestranda em Educação Brasileira do**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Departamento de Educação - PUC-Rio**

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela mestranda Liliane de Alcantara Albuquerque (lilianeea@yahoo.com.br) sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- e) O meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- f) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- g) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- h) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 201...

**Espaço reservado aos dados do(a) agente de educação infantil**

Nome:  
Creche:  
Função:  
Turma:  
Codinome (opcional):  
Assinatura:

**10.5.****ANEXO 5: Termo de consentimento dos responsáveis****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROJETO: O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Liliane de Alcantara Albuquerque  
**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ZENA EISENBERG

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS**

Buscaremos, através desta pesquisa, compreender o que pensam os diferentes atores sobre a qualidade das creches do Município do Rio de Janeiro. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos com a creche direta ou indiretamente e será composto pelas seguintes fases: a) entrevistas com representante da SME; b) entrevista com os gestores das creches; c) entrevista com os professores; d) entrevista com os pais; d) análise dos dados produzidos com as entrevistas; e) redação do texto dissertativo que relate os resultados obtidos.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para a compreensão acerca da qualidade das creches e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

---

**Liliane de Alcantara Albuquerque**  
**Mestranda em Educação Brasileira do**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Departamento de Educação - PUC-Rio**

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela mestranda Liliane de Alcantara Albuquerque (lilianeea@yahoo.com.br) sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) O meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) A pesquisa não inclui a participação das crianças;
- e) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 201...

### **Espaço reservado aos dados dos responsáveis**

Nome responsável:  
Nome da criança:  
Idade:  
Creche:  
Turma:  
Codinome (opcional):  
Assinatura:

**10.6.****ANEXO 6: Roteiro de entrevista com o(a) representante da SME**

1. Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional. Qual a sua formação?

2. Como pode ser caracterizada a rede municipal em relação à Educação Infantil?

3. Qual a expectativa da SME em relação à Educação Infantil?

4. Qual e como é o trabalho desenvolvido com este segmento?

5. Quais as diferenças de concepção entre creches, Espaços de Desenvolvimento Infantil e pré-escolas?

6. No Ensino Fundamental o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o que nos dá parâmetros para mensurar a qualidade das escolas. Como se dá a avaliação da qualidade da Educação Infantil?

7. O *Ages and Stages Questionnaires (ASQ)* foi usado como avaliação da EI por alguns anos. Quais aspectos eram avaliados por ele? Por que os foram abolidos?

8. Como foi pensado o trabalho com os Projetos Anuais pela EI?

9. Quais são os critérios para a avaliação dos Projetos Anuais elaborados pelas creches?

10. Que tipo de acompanhamento a SME faz/poderia fazer para avaliar se houve melhora?

11. Foi observado algum tipo de melhora nas instituições desde que a avaliação por projetos foi instituída?

12. Quais fatores podem ser atribuídos à melhora (caso tenha havido)?

13. Há creches dentro da rede que se destacam? Quais aspectos dessas instituições podem ser citados?

14. Na sua opinião quais aspectos do trabalho desenvolvido na creche são essenciais para um bom atendimento?

15. Para você, qual o papel dos pais/responsáveis para que a creche tenha uma boa qualidade?

16. Como os pais podem saber se as instituições são de qualidade?

17. Já houve algum caso da SME receber reclamação ou reivindicação relativa à qualidade da creche por parte das famílias usuárias? Se sim, poderia nos relatar alguns exemplos? Quais ações foram tomadas a partir das reivindicações?

18. O que seria para você uma creche de qualidade?

**10.7.****ANEXO 7: Roteiro de entrevista com os(as) gestores(as) de creches**

1. Fale-nos um pouco sobre sua trajetória profissional. Qual a sua formação?
2. No seu entendimento, qual a importância da Educação Infantil para as crianças e famílias atendidas?
3. Como o (a) Senhor (a) descreveria a creche em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças? E à infraestrutura? E ao corpo docente?
4. Na sua opinião, qual o ponto positivo da sua creche? E o negativo?
5. Qual a expectativa da SME em relação à creche?
6. Qual e como é o trabalho desenvolvido pela SME com este segmento?
7. No Ensino Fundamental o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o que nos dá parâmetros para mensurar a qualidade das escolas. Como podemos verificar a qualidade da Educação Infantil?
8. Na sua opinião, a creche em que atua realiza um trabalho de qualidade? Quais aspectos colaboram ou interferem neste sentido?
9. Os instrumentos de avaliação *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ) foram abolidos, o que você achava deles?
10. Os ASQ foram substituídos pela avaliação de projetos anuais. Como estes são elaborados na sua instituição?
11. A elaboração de projetos contribuiu em alguma medida para a melhora da qualidade na creche? Se sim, que melhoras foram identificadas?
12. Em relação à qualidade, há algum outro tipo de avaliação e acompanhamento por parte da SME? E pelos professores? E pelos pais?
13. Como os pais podem se assegurar de que a instituição é de qualidade?
14. Já houve algum caso da creche receber reclamação ou reivindicação relativa à qualidade por parte das famílias usuárias? Poderia nos relatar alguns exemplos?
15. O que seria para você uma creche de qualidade?

**10.8.****ANEXO 8: Roteiro de entrevista com o(a) professor(a) das creches e com o(a) agente de educação infantil**

1. Qual a sua formação? Fale-nos um pouco sobre a sua trajetória escolar. Qual a sua relação com a Educação Infantil? Fale-nos um pouco sobre a trajetória profissional.

2. No seu entendimento, qual a importância da Educação Infantil para as crianças e famílias atendidas?

3. Você possui filhos? Estudam aonde? Como se deu essa escolha?

4. Como a creche em que trabalha poderia ser caracterizada em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças? E à infraestrutura? E ao corpo docente?

5. Na sua opinião, quais os pontos positivos da creche? E os negativos?

6. Qual a expectativa da equipe gestora em relação ao trabalho da creche? E dos pais?

7. Para você, o que é uma creche de qualidade?

8. No Ensino Fundamental o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o que nos dá parâmetros para mensurar a qualidade das escolas. Como podemos verificar a qualidade da Educação Infantil?

9. Para você, a creche realiza um trabalho de qualidade? Quais aspectos colaboram ou interferem neste sentido?

10. Os instrumentos de avaliação *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ) foram abolidos, o que você achava deles? Vocês recebiam os resultados? O que faziam com eles?

11. Os ASQ foram substituídos pela avaliação de projetos anuais, como são elaborados? Os critérios de avaliação dos Projetos são claros? Quais aspectos são valorizados no projeto?

12. A elaboração de projetos contribuiu em alguma medida para a melhora da qualidade na creche? Como?

13. Há algum tipo de avaliação e acompanhamento por parte da SME do trabalho desenvolvido? E da gestão? E dos pais?

14. Como os pais podem se assegurar de que a instituição é de qualidade?

15. Já houve algum caso da creche receber reclamação ou reivindicação relativa à qualidade por parte das famílias usuárias? Se sim, poderia nos relatar?

16. O que seria para você uma creche de qualidade?

**10.9.****ANEXO 9: Roteiro de entrevista com os responsáveis**

1. Onde você mora? Há quanto tempo?
2. Até que série você estudou? Em que escola(s)? Qual você considera melhor? Por que?
3. Qual a idade do seu(a) filho(a)? Ele(a) fala? Ele(a) anda?
4. Com quem a criança mora?
5. Por que você o(a) colocou na creche?
6. Por que você escolheu essa creche?
7. Seu filho(a) estuda nessa creche há quanto tempo?
8. Quanto tempo por dia a criança fica na creche?
9. O que as crianças fazem lá? Qual a importância de frequentar a creche?
10. O que você acha da creche? O que você mais gosta? Menos gosta?
12. Como e quando você sabe qual trabalho está sendo realizado na creche?
13. Você acompanha o trabalho desenvolvido?
14. Como você se comunica com os professores? Em que situações?
15. Você consegue observar algo que a criança não conseguia fazer antes de frequentar a creche e passou a fazer por causa dela?
16. Você acha que sua criança gosta da creche? Como você sabe?
17. Na sua opinião, para que serve a creche?
18. O que te faz achar que a creche é boa ou ruim?
19. O que seria para você uma creche de qualidade?
20. Já ocorreu alguma situação em que precisou de ajuda da creche? Se sim, poderia nos relatar? Caso não, em que situações você pediria ajuda da escola?

**10.10.**  
**ANEXO 10: Resolução SME Nº 1149, de 03 de Agosto de 2011**

DIÁRIO OFICIAL de 4 de agosto de 2011

**Divulga os critérios para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais com vista à concessão do Prêmio Anual de Qualidade, instituído por intermédio do Decreto Nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e dá outras providências.**

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando o disposto no Art. 3º do Decreto Nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e na Resolução SME Nº 1.094, de 02 de setembro de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º Para os fins previstos no Decreto Nº 32.718, de 30/08/2010, a avaliação, seleção e classificação dos projetos pedagógicos das unidades concorrentes ao Prêmio Anual de Qualidade da Educação dar-se-ão, no ano de 2011, de acordo com os critérios constantes dos Anexos I e II que acompanham este ato normativo.

**Art. 2º Serão consideradas elegíveis as instituições que atendem exclusivamente à Educação Infantil e à Educação Especial;**

Parágrafo Único. As Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil e anos iniciais serão consideradas elegíveis, caso não concorram à premiação pela superação de metas no Ensino Fundamental.

Art. 3º A avaliação, seleção e classificação dos projetos, a que se reporta o Art. 1º, serão realizadas em duas etapas, conforme estabelecido a seguir:

I – primeira: avaliação, seleção e classificação dos projetos pedagógicos concorrentes, com base nos conteúdos apresentados;

II – segunda: complementação da avaliação, através da observação in loco da execução dos projetos para fins de desempate ou outros motivos que a comissão julgar pertinentes.

Art. 4º Estarão aptas à premiação as unidades concorrentes, cujos projetos estejam posicionados, quando da classificação final, nos quantitativos correspondentes a:

I – no mínimo trinta por cento e no máximo quarenta por cento do total das creches públicas, incluídos os Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI – com funcionamento nessa modalidade;

II – no mínimo trinta por cento e no máximo quarenta por cento do total de unidades com atendimento exclusivo em pré-escola, incluídos os Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI – com funcionamento nessa modalidade;

III – no mínimo trinta por cento e no máximo quarenta por cento do total de unidades com atendimento exclusivo em Educação Especial.

Art. 5º Observados os critérios estabelecidos pelos Anexos I e II desta Resolução, as unidades interessadas em concorrer ao Prêmio a que se reporta o Art. 1º deverão encaminhar seus projetos pedagógicos do ano de 2011, para as Gerências de Educação das respectivas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE – até o dia 31/08/2011.

§ 1º Os projetos deverão ser remetidos às CRE, por intermédio de memorando assinado pelo titular da unidade e endereçado à Comissão Especial de Avaliação de Projetos Pedagógicos de Educação Infantil e Educação Especial, em envelopes lacrados e identificados na parte externa pelos respectivos títulos, nomes das unidades e ano.

§ 2º As unidades que prestarem atendimento simultaneamente à Educação Infantil e à Educação Especial só poderão concorrer a uma das duas modalidades.

Art. 6º As Coordenadorias Regionais de Educação enviarão os projetos inscritos, mantido o lacre, somente daquelas instituições consideradas elegíveis, para a Coordenadoria de Educação – E/SUBE/CED, com vista à Comissão Especial de Avaliação de Projetos Pedagógicos de Educação Infantil e Educação Especial.

Art. 7º A Comissão instituída pela Resolução SME Nº 1094, de 2 de setembro de 2010, fará publicar a classificação final em Diário Oficial do Município até o dia 31/01/2012.

Parágrafo Único. Farão jus ao prêmio mencionado no Art. 1º desta Resolução, os servidores das diversas categorias funcionais do Quadro de Pessoal do Município do Rio de Janeiro lotados e em exercício nas unidades educacionais classificadas, com observância às disposições constantes nas legislações sobre a concessão do Prêmio Anual de Qualidade.

Art. 8º Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Especial de Avaliação de Projetos Pedagógicos de Educação Infantil e Educação Especial;

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 03 de agosto de 2011.

CLAUDIA COSTIN

#### **ANEXO I À RESOLUÇÃO SME Nº 1149, DE 03 DE AGOSTO DE 2011.**

Critérios de avaliação, seleção e classificação das unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino do rio de janeiro, que atendem exclusivamente à educação especial, com vista à concessão do prêmio qualidade da educação

Poderão concorrer ao Prêmio Anual de Qualidade da Educação as unidades cujos projetos tenham sido desenvolvidos por um período mínimo, de seis meses, entre fevereiro e agosto de 2011, que tenham por objetivo contribuir para o desenvolvimento do aluno, e cujas ações priorizem a inclusão como processo

diário no contexto sócio pedagógico, de forma a possibilitar ao aluno avanços, autonomia e interação de todos da comunidade escolar.

### Projeto Político Pedagógico

Instruções:

Fonte: Arial

Tamanho: 11

Espaçamento: 1,5

Total de páginas: mínimo de 08 e máximo de 10 páginas

- a) Identificação da Unidade Escolar;
- b) Identificação da Equipe de Direção;
- c) Número de turmas com o quantitativo de alunos atendidos pela Unidade Escolar;
- d) Nome dos professores envolvidos no projeto e as respectivas atividades que desempenham;
- e) Título do projeto;
- f) Objetivos;
- g) Apresentação e justificativa do projeto;
- h) Metas;
- i) Descrição detalhada da experiência;
- j) Previsão de avaliação continuada do processo de implementação do projeto;
- k) Previsão de avaliação dos resultados/impactos alcançados/atingidos na comunidade pela experiência escolar;
- l) Desejável: material ilustrativo (imagens, depoimentos e vídeos documentários de até 15min) Estes materiais deverão obedecer aos critérios legais de autorização de imagem.

Os seguintes critérios serão considerados para a seleção e premiação dos trabalhos inscritos:

#### I - ASPECTOS GERAIS:

- a) Coerência entre os objetivos do projeto;
- b) Número de participantes (professores e alunos) envolvidos no projeto;

c) Resultados/impactos alcançados/atingidos na comunidade escolar tais como:

i. Facilitar a inclusão dos alunos na escola e nos arredores da comunidade, em atividades cognitivas, de lazer, e de eventos culturais em parcerias com outras turmas, escolas ou grupos;

ii. Promover o bem-estar na escola e na família;

iii. Melhorar o aprendizado do aluno dentro de seus potenciais.

## II- ASPECTOS ESPECÍFICOS:

a) Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar na perspectiva da inclusão e estratégias pedagógicas observadas na escola/sala de aula/comunidade escolar;

b) Quebra de barreiras atitudinais entre os pares (escola-família-colegas-comunidade):

i. Trabalho colaborativo entre alunos, professores e outros atores que se insiram no projeto;

ii. Participação da família e da comunidade;

iii. Mudança de valores e atitudes de diferentes agentes/pessoas envolvidas;

iv. Promoção de oficinas/aulas voltadas para inclusão e para acessibilidade na escola tais como:

- Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA);

- Adequações pedagógicas em oficinas/aulas;

- Adaptações no uso de utensílios e/ou equipamentos;

- Acessibilidade de espaços/ambientes na escola.

## **ANEXO II À RESOLUÇÃO SME Nº 1149, DE 03 DE AGOSTO DE 2011.**

Critérios de avaliação, seleção e classificação das unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino do rio de janeiro, que atendem exclusivamente à educação infantil, com vista à concessão do prêmio qualidade da educação

Projeto Pedagógico Anual 2011

Instruções:

Fonte: Arial

Tamanho: 11

Espaçamento: 1,5

Total de páginas: mínimo de 16 páginas e máximo de 30 páginas (mais até 16 páginas referentes aos Anexos)

I - Características gerais (3 a 6 páginas)

a) Da instituição:

i. História breve

ii. Descrição do prédio (salas, áreas externas e recursos)

iii. Perfil dos profissionais e funções

iv. Descrição das turmas (incluindo quantitativo de turmas por grupamento)

| Berçário | Maternal I | Maternal II | Pré-escola I | Pré-escola II |
|----------|------------|-------------|--------------|---------------|
|          |            |             |              |               |

v. Estrutura de funcionamento (horários, funcionamento de outros projetos, ex. PIC etc.)

i. Relação com outros setores (IHA, outras secretarias, parcerias etc.)

b) Da comunidade:

i. História breve da comunidade

ii. Perfil socioeconômico da comunidade

iii. Perfil das famílias atendidas

iv. Relações com a comunidade

II – Projeto pedagógico (4 a 6 páginas)

i. Influências teóricas – princípios e conceitos, considerações sobre desenvolvimento, aprendizagem e socialização (literatura que leem ou se inspiram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico)

ii. Diagnóstico da situação atual

iii. Levantamento e identificação de problemas e necessidades

iv. Definição de prioridades (aspectos que a instituição considera importantes)

v. Metas (o que esperamos que as crianças vivenciem na instituição) e objetivos pedagógicos gerais (o que programamos para as experiências das crianças)

vi. Construção da estrutura do currículo

vii. Supervisão pedagógica – conteúdo, frequência e formato

viii. Inclusão: procedimentos e atendimento

III – Planejamento pedagógico anual (8 – 12 páginas)

a) O planejamento anual da escola: (2-4 páginas)

i. Descrição do projeto/tema/preocupação da instituição

ii. Objetivos pedagógicos

iii. Organização dos tempos (quando diferentes atividades acontecem na instituição)

iv. Organização dos espaços comuns na instituição

v. Recursos disponíveis

b) O planejamento para os diferentes grupamentos (6 - 8 páginas)

i. Breve descrição de cada grupo

ii. Descrição de tópicos/temas/sub-temas e experiências e pertinência dos mesmos às diferentes faixas etárias.

iii. Objetivos pedagógicos

iv. Organização dos tempos

vi. Organização dos espaços em sala e os comuns na instituição

vii. Materiais e recursos disponíveis para exploração dos tópicos/temas/sub-temas e experiências

viii. Considerações sobre desenvolvimento, aprendizagem e socialização

IV – Avaliação e acompanhamento (2 - 4 páginas)

i. Acompanhamento do trabalho da direção e da escola

ii. Acompanhamento do trabalho da coordenação pedagógica (CP ou PA)

iii. Acompanhamento do trabalho docente

iv. Acompanhamento do trabalho das crianças

v. Acompanhamento do trabalho com os pais (entrega de comunicações e relatórios, reuniões, contatos diários)

vi. Registros e observações (como são feitos; formulários utilizados; cadernos de registros etc.)

V - Referências Bibliográficas (1 - 2 páginas)

Anexos (até 16 páginas)  
(formulários para registros)

(exemplos de planejamento semanal: um já realizado e um ainda por ser executado)

(fotos das ações da escola, das turmas, das crianças etc.)

### ***Sugestões de leitura para elaboração do PPA***

BARBOSA, Maria Carmem & HORN, Maria da Graça. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

CORSINO, Patrícia (org). Educação Infantil – cotidiano e políticas. Autores Associados, 2009.

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil – diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. Coleção Percursos. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

RIO DE JANEIRO. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. Planejamento na Educação Infantil. Cadernos Pedagógicos; Vol 1. Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, 2010.

## 11 Apêndice

### 11.1. Informações sobre os tipos de participantes de acordo com a instituição

#### 11.1.1. Creche 5P

| <b>Creche 5 P</b>        |   |
|--------------------------|---|
| <b>Gestor</b>            | <b>Formação:</b> Não informado.<br><b>Trajetória profissional:</b> Professor I de ciências; Diretor do Fundamental II; Adjunto de creche; Diretor de creche.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2011.  |
| <b>Professor de EI 1</b> | <b>Formação:</b> Curso PROINFANTIL, graduada em Desenho Industrial.<br><b>Trajetória profissional:</b> Agente de Educação Infantil; Professora de Educação Infantil.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2008.<br><b>Carga horária:</b> 40 horas.   |
| <b>Professor de EI 2</b> | <b>Formação:</b> Curso Normal, graduada em História.<br><b>Trajetória profissional:</b> Professora I de História; Professora de Educação Infantil.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2012.<br><b>Carga horária:</b> 40 horas.   |
| <b>Agente de EI 1</b>    | <b>Formação:</b> Curso Normal.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2008, mas é funcionária do município desde 1997.   |
| <b>Agente de EI 2</b>    | <b>Formação:</b> Graduada em Letras Português/Literatura.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2012.   |
| <b>Responsável 1</b>     | <b>Formação:</b> Graduado em Engenharia Elétrica.<br><b>Parentesco com a criança:</b> Pai.<br><b>Turma que a criança frequenta:</b> Maternal I.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2015.<br><b>Família composta por:</b> Pai, mãe, criança.<br>Trabalha próximo à creche.                          |
| <b>Responsável 2</b>     | <b>Formação:</b> Graduada em Administração/UNIGRANRIO; Pós-médio Normal.<br><b>Parentesco com a criança:</b> Mãe.<br><b>Turma que a criança frequenta:</b> Berçário.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2015.<br><b>Família composta por:</b> Mãe, irmão, primos e criança.<br>Trabalha na creche. |

### 11.1.2. Creche 3P

| <b>Creche 3 P</b>        |  |
|--------------------------|--|
| <b>Gestor</b>            | <p><b>Formação:</b> Normal, Fisioterapia, Pedagogia/Instituição não informada.</p> <p><b>Trajetória profissional:</b> Professora II; Coordenadora de escola de Ensino Fundamental; Diretora Adjunta de Creche; Diretor de Creche.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 2010.</p>              |
| <b>Professor de EI 1</b> | <p><b>Formação:</b> Pedagogia/UESA, Pós-graduação em Psicopedagogia/UNIABEU e Gestão Escolar/UERJ.</p> <p><b>Trajetória profissional:</b> Professora de Educação Infantil.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 2012.</p> <p><b>Carga Horária:</b> 22,5 horas.</p>                            |
| <b>Professor de EI 2</b> | <p><b>Formação:</b> Pedagogia/UESA.</p> <p><b>Trajetória Profissional:</b> Recriadora (SMDS); Agente de Educação Infantil; Professora de Educação Infantil.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 1999.</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 horas.</p>   |
| <b>Agente de EI 1</b>    | <p><b>Formação:</b> Ensino Médio; PROINFANTIL; Licenciatura em Pedagogia/CEDERJ.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 1995.</p>   |
| <b>Agente de EI 2</b>    | <p><b>Formação:</b> Ensino Médio; PROINFANTIL.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 2011.</p>   |
| <b>Responsável 1</b>     | <p><b>Formação:</b> Ensino Médio incompleto.</p> <p><b>Parentesco com a criança:</b> Mãe.</p> <p><b>Turma que a criança frequenta:</b> Maternal II.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 2014.</p> <p><b>Família composta por:</b> Mãe, pai, irmã, criança.</p> <p>Mora próximo à creche.</p> |
| <b>Responsável 2</b>     | <p><b>Formação:</b> Ensino Médio completo.</p> <p><b>Parentesco com a criança:</b> Mãe.</p> <p><b>Turma que a criança frequenta:</b> Berçário.</p> <p><b>Ingressou na creche em:</b> 2015.</p> <p><b>Família composta por:</b> Pai, mãe, criança.</p> <p>Mora próximo à creche.</p>            |

### 11.1.3. Creche 1P

| <b>Creche 1 P</b>        |   |
|--------------------------|---|
| <b>Gestor</b>            | <b>Formação:</b> Normal, Economia, Pedagogia/UFF.<br><b>Trajétoria profissional:</b> Professora II; Coordenadora de escola de Ensino Fundamental; Diretora Adjunta da Escola; Diretora do Núcleo de Artes; PEI; Diretora Adjunta de creche; Diretora de creche.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2014. |
| <b>Professor de EI 1</b> | <b>Formação:</b> Pedagogia/PUC-Rio, Pós-Graduação em Educação Infantil pela UNIRIO.<br><b>Trajétoria Profissional:</b> Professora de Educação Infantil.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2011.<br><b>Carga Horária:</b> 22,5 horas.  |
| <b>Professor de EI 2</b> | <b>Formação:</b> Pedagogia/UERJ.<br><b>Trajétoria Profissional:</b> Professora de Ensino Fundamental; Professora de Educação Infantil.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2011.<br><b>Carga Horária:</b> 22,5 horas.   |
| <b>Agente de EI 1</b>    | <b>Formação:</b> Graduada em Direito; Pós-Graduação em Direito.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2014, já era funcionária do município.  |
| <b>Agente de EI 2</b>    | <b>Formação:</b> Normal; Pedagogia (incompleta).<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2004.  |
| <b>Responsável 1</b>     | <b>Formação:</b> Graduação em curso Pedagogia pela UERJ.<br><b>Parentesco com a criança:</b> Mãe.<br><b>Turma que a criança frequenta:</b> Maternal II.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2013.<br><b>Família composta por:</b> Mãe, criança, bisavó.<br>Trabalha na creche.                            |
| <b>Responsável 2</b>     | <b>Formação:</b> Ensino Fundamental.<br><b>Parentesco com a criança:</b> Pai.<br><b>Turma que a criança frequenta:</b> Maternal I.<br><b>Ingressou na creche em:</b> 2015.<br><b>Família composta por:</b> Pai, mãe, criança.<br>Mora próximo à creche.   |

## 11.2. Manual dos Códigos

| <b>Manual dos códigos – Família Qualidade</b> |   |  |
|---|---|--|
| 1.  | <b>Acolhimento das crianças e/ou da família</b> | Quando o autor fala sobre a forma que a instituição acolhe tanto famílias quanto crianças.   |
| 2.  | <b>Adaptação da creche à sua infraestrutura</b> | Quando o autor se refere a capacidade de adaptação da instituição às condições impostas pelo espaço físico.  |
| 3.  | <b>Afeto</b>                                    | Quando o autor se refere ao afeto dado às crianças.  |
| 4.  | <b>Alimentação</b>                              | Quando o autor se refere à ação de alimentar as crianças.  |
| 5.  | <b>Alta procura</b>                             | Quando o autor relata uma grande quantidade de visitas com intenção de matricular a criança ou de matrículas concretizadas na instituição.   |
| 6.  | <b>Ambiente agradável</b>                       | Quando o autor se refere ao ambiente escolar como prazeroso, com relações amistosas e favorável tanto ao trabalho do profissional, quanto ao aprendizado da criança.   |
| 7.  | <b>Aprender a dividir</b>                       | Quando o autor se refere à creche como local propício para as crianças compartilharem envolve tanto aspectos concretos como brinquedos, quanto aspectos emocionais e cognitivos.                             |
| 8.  | <b>Atenção</b>                                  | Quando o autor se refere à atenção dada tanto pelos profissionais aos pais, quanto entre os próprios pares.  |
| 9.  | <b>Atitude dos profissionais</b>                | Quando o autor se refere à atitude do profissional perante determinada situação.   |
| 10.   | <b>Atividades especializadas</b>                | Quando o autor se refere às atividades que demandam profissionais com formação diferenciada como aulas de educação física, aulas de artes, aulas de música, não presentes no currículo da Educação Infantil. |
| 11.   | <b>Aula passeio</b>                             | Quando o autor se refere às atividades de visitas realizadas em locais fora da instituição, como ao Jardim Zoológico, Cristo Redentor, Pão de Açúcar.  |
| 12.   | <b>Autonomia</b>                                | Quando o autor se refere à capacidade da criança de tomar suas próprias decisões de acordo com as suas possibilidades.   |
| 13.   | <b>Bom atendimento</b>                          | Quando o autor se refere ao atendimento às crianças e suas famílias correspondem às suas necessidades e expectativas.  |
| 14.   | <b>Bom senso</b>                                | Quando o autor se refere à capacidade dos envolvidos em fazer escolhas e tomar decisões dentro do que é plausível.   |
| 15.   | <b>Brincar</b>                                  | Quando o autor se refere ao ato de brincar.  |
| 16.   | <b>Cobrança</b>                                 | Quando o autor se refere às cobranças externas (SME, CRE) e internas (gestão, responsáveis) à creche.  |
| 17.   | <b>Coleta seletiva de lixo</b>                  | Quando o autor se refere à coleta de lixo.   |
| 18.   | <b>Concepção de criança</b>                     | Quando o autor fala sobre as concepções sobre a infância que os envolvidos no processo de educação possuem.  |

|     |  |  |
|-----|--|--|
| 19. | <b>Concretização do trabalho planejado</b> | Quando o autor se refere às situações em que os objetivos traçados para o trabalho pedagógico foi alcançado da forma almejada.   |
| 20. | <b>Condição de trabalho</b>                | Quando o autor se refere à condição de trabalho proporcionada por determinado contexto, como a oferta ou ausência de recursos materiais, recursos humanos, infraestrutura, entre outros.                                   |
| 21. | <b>Confiança</b>                           | Quando o autor se refere à relação de confiança que se estabelece entre os envolvidos.   |
| 22. | <b>Conforto</b>                            | Quando o autor se refere os aspectos relacionados ao bem-estar dos envolvidos.   |
| 23. | <b>Contato com a natureza</b>              | Quando o autor se refere à presença ou ausência de áreas com plantas e animais no espaço da escola e no seu entorno.   |
| 24. | <b>Creche como direito da criança</b>      | Quando o autor entende que é direito da criança frequentar a creche e ter acesso à educação.   |
| 25. | <b>Criança feliz</b>                       | Quando o autor se refere ao bem-estar e prazer da criança.   |
| 26. | <b>Cuidado</b>                             | Quando o autor se refere às ações relativas ao cuidar isoladamente: alimentação, higiene, descanso, integridade física, com postura assistencialista.  |
| 27. | <b>Cuidar e educar</b>                     | Quando o autor se refere à ação integrada de cuidar e educar simultaneamente, assumindo a visão pedagógica nas situações cotidianas à creche, sem desconsiderar a dimensão do cuidado demandada pela criança pequena.      |
| 28. | <b>Desenvolvimento da criança</b>          | Quando o autor se refere ao desenvolvimento da criança, ou seja, quando é possível observar que a criança consegue progressivamente realizar atividades que antes não fazia, de acordo com o possível para a faixa etária. |
| 29. | <b>Direção boa</b>                         | Quando o autor se refere à gestão da instituição ser competente.   |
| 30. | <b>Disciplina das crianças</b>             | Quando o autor se refere ao ato de disciplinar as crianças.  |
| 31. | <b>Disciplina dos pais</b>                 | Quando o autor se refere ao ato de disciplinar os responsáveis.  |
| 32. | <b>Disciplina dos profissionais</b>        | Quando o autor se refere ao ato de disciplinar os profissionais.   |
| 33. | <b>Equipamentos</b>                        | Quando o autor se refere aos itens que compõem ou não os contextos escolares.  |
| 34. | <b>Espaço</b>                              | Quando o autor se refere a ter espaço interno à instituição, salas de aula, refeitórios, banheiros, entre outros.  |
| 35. | <b>Espaço externo</b>                      | Quando o autor se refere a ter espaço externo à instituição, pátio.  |
| 36. | <b>Experiência anterior com a creche</b>   | Quando o autor se refere à criança que já frequentou alguma instituição anteriormente.   |
| 37. | <b>Fidelidade dos dados ou fatos</b>       | Quando o autor se refere aos dados registrados em agendas, relatórios, ou ainda os comunicados verbalmente, corresponderem ao que ocorreu de fato.   |
| 38. | <b>Foco no pedagógico</b>                  | Quando o autor se refere que os profissionais ao entrarem nas salas de aula devem focar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.  |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 39. | <b>Futuro escolar</b>                               | Quando o autor se refere às etapas subsequentes à creche que a criança irá frequentar.  |
| 40. | <b>Gestão exigente</b>                              | Quando o autor se refere à característica da gestão em exigir determinadas demandas dos profissionais.  |
| 41. | <b>Gestão participativa</b>                         | Quando o autor se refere à característica da gestão em dialogar e estar junto com os profissionais.   |
| 42. | <b>Grupo coeso</b>                                  | Quando o autor se refere à característica do grupo de profissionais, serem unidos.  |
| 43. | <b>Higiene</b>                                      | Quando o autor se refere isoladamente a aspectos que envolvem a higiene tanto dos ambientes, quanto das pessoas.  |
| 44. | <b>Independência</b>                                | Quando o autor se refere à capacidade da criança de realizar atividades sem o auxílio de outrem.  |
| 45. | <b>Infraestrutura</b>                               | Quando o autor se refere à infraestrutura da instituição, como o estado de conservação dos espaços, ter ou não a disposição espacial adequada, entre outros.  |
| 46. | <b>Instituição separada por segmentos</b>           | Quando o autor relata que acha adequado as instituições serem separadas de acordo com o segmento, instituições para Educação Infantil separadas das voltadas para o Ensino Fundamental e estas separadas das de Ensino Médio. |
| 47. | <b>Integridade física</b>                           | Quando o autor se refere ao resguardo da integridade física da criança, ou seja, cuidar para que não se machuque (cair, bater, morder).   |
| 48. | <b>Interação</b>                                    | Quando o autor se refere a comunicação e ação mútua entre duas ou mais pessoas (criança-criança, criança-profissionais, criança-responsáveis, responsáveis-profissionais).  |
| 49. | <b>Liberdade</b>                                    | Quando o autor se refere aos envolvidos poderem expressar suas opiniões, pensamentos e sentimentos sem sofrerem quaisquer prejuízos.  |
| 50. | <b>Localização</b>                                  | Quando o autor se refere à área em que a instituição está inserida.   |
| 51. | <b>Manter o interesse da criança</b>                | Quando o autor se refere a estimular a atenção da criança para determinada atividade.   |
| 52. | <b>Meio período</b>                                 | Quando o autor relata achar adequado que a criança permaneça na creche apenas uma parte do dia, ao invés das dez horas do horário integral.   |
| 53. | <b>Não é premiação anual de qualidade</b>           | Quando o autor relata que a qualidade não é sinônimo de quantidade de Premiação Anuais de Qualidade recebidos.  |
| 54. | <b>Número adequado de profissionais por criança</b> | Quando o autor se refere se refere ao número de profissionais da instituição estar de acordo com o previsto na legislação.  |
| 55. | <b>Observação dos pais</b>                          | Quando o autor se refere a importância dos responsáveis observarem as instituições, os profissionais, além do desenvolvimento das crianças.   |
| 56. | <b>Organização</b>                                  | Quando o autor se refere à importância da organização das instituições, com relação à disposição espacial, materiais, murais, mas na rotina das crianças.   |
| 57. | <b>Pais participativos</b>                          | Quando o autor se refere à importância dos responsáveis participarem do processo de ensino e aprendizagem das crianças.   |

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 58. | <b>Parceria creche e família</b>               | Quando o autor se refere à responsabilidade assumida conjuntamente por famílias e profissionais no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento das crianças.                                |
| 59. | <b>Pessoal de apoio</b>                        | Quando o autor se refere aos profissionais que não atuam diretamente com as crianças, como lactaristas, cozinheiras e auxiliares de serviço geral.  |
| 60. | <b>Prêmio anual de qualidade</b>               | Quando o autor se refere ao Prêmio Anual de Qualidade como sinônimo de qualidade das instituições.  |
| 61. | <b>Preocupação com as crianças</b>             | Quando o autor se refere a preocupação dos profissionais com as crianças, demonstrando envolvimento dos mesmos com o trabalho desenvolvido.   |
| 62. | <b>Processo</b>                                | Quando o autor se refere que a qualidade se constrói no processo em busca da qualidade, não sendo sinônimo isolado de um resultado específico.  |
| 63. | <b>Professor 40 h</b>                          | Quando o autor se refere que a qualidade estaria atrelada à carga horária do professor em sala de aula.   |
| 64. | <b>Professor na mesma turma</b>                | Quando o autor se refere um mesmo professor atuando o dia inteiro, seria mais favorável ao desenvolvimento das crianças.  |
| 65. | <b>Profissionais atentos</b>                   | Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, ter atenção às situações que envolvem as crianças.  |
| 66. | <b>Profissionais comprometidos</b>             | Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, ter comprometimento com o trabalho a ser realizado.   |
| 67. | <b>Profissionais de qualidade</b>              | Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, além de ter a formação necessária, ser uma boa pessoa, com as características esperadas para trabalhar com crianças pequenas. |
| 68. | <b>Profissionais equilibrados</b>              | Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, conseguir equilibrar afetividade com controle de turma.   |
| 69. | <b>Profissionais pacientes</b>                 | Quando o autor se refere à característica necessária ao profissional, ser paciente é o esperado para quem trabalha com crianças.  |
| 70. | <b>Profissionais qualificados</b>              | Quando o autor se refere à qualificação mínima exigida para o cargo, espera-se que tenha conhecimento necessário para lidar com as diferentes situações que porventura, surgirem.                   |
| 71. | <b>Profissionais que gostam do que fazem</b>   | Quando o autor se refere à característica esperada do profissional, gostar da atividade exercida.   |
| 72. | <b>Profissionais que se adequem/enquadrem</b>  | Quando o autor relata a importância do profissional de estar de acordo com o posicionamento institucional.  |
| 73. | <b>Profissionais receptivos</b>                | Quando o autor se refere à característica esperada dos profissionais, em receber bem, tanto as crianças, quanto os responsáveis.  |
| 74. | <b>Profissional que quer fazer a diferença</b> | Quando o autor se refere ao profissional que se engaja em ser relevante para o desenvolvimento da criança.  |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 75. | <b>Projeto contextualizado</b>            | Quando o autor se refere à necessidade do projeto pedagógico anual estar de acordo com o contexto das crianças atendidas pela instituição.  |
| 76. | <b>Projeto pedagógico</b>                 | Quando o autor se refere à importância de trabalhar com projetos pedagógicos anuais.  |
| 77. | <b>Projetos adequados às crianças</b>     | Quando o autor se refere à necessidade do projeto pedagógico anual estar de acordo com a compreensão, entendimento, participação da criança.  |
| 78. | <b>Público atendido</b>                   | Quando o autor se refere às características do público atendido pela instituição, como nível de escolaridade, nível socioeconômico, local de moradia, entre outros.   |
| 79. | <b>Qualificação/aprimoramento</b>         | Quando o autor se refere à importância da qualificação e aprimoramento dos profissionais.   |
| 80. | <b>Recursos materiais</b>                 | Quando o autor se refere à presença ou ausência de recursos materiais para a realização das atividades propostas, como papel, tinta, pincel, massa de modelar, livros literários, brinquedos, entre outros. |
| 81. | <b>Relação com a criança e/ou família</b> | Quando o autor se refere à relação estabelecida entre profissionais com as crianças e/ou suas famílias.   |
| 82. | <b>Reputação positiva da creche</b>       | Quando o autor se refere ao que se fala sobre a instituição fora dela, ou boca a boca.  |
| 83. | <b>Respeito à criança</b>                 | Quando o autor se refere ao ato dos profissionais de respeitarem as crianças enquanto indivíduos com vivências, desejos, sentimentos.   |
| 84. | <b>Respeito à diversidade</b>             | Quando o autor se refere ao ato dos profissionais de respeitarem as crianças enquanto indivíduos com características que lhes são próprias e que são diferentes entre si.                                   |
| 85. | <b>Responsabilidade</b>                   | Quando o autor se refere ao fato dos profissionais e responsáveis terem que responder pelo desenvolvimento das crianças.  |
| 86. | <b>Reunião</b>                            | Quando o autor se refere às reuniões realizadas pelas instituições.   |
| 87. | <b>Reunião aos sábados</b>                | Quando o autor se refere à importância das reuniões serem realizadas pelas instituições aos sábados.  |
| 88. | <b>Rotina</b>                             | Quando o autor se refere às atividades que são realizadas diariamente com as crianças.  |
| 89. | <b>Satisfação com a creche</b>            | Quando o autor se refere que as expectativas com a instituição foram atingidas.   |
| 90. | <b>Satisfação da criança</b>              | Quando o autor se refere que as expectativas da criança foram atingidas.  |
| 91. | <b>Segurança da criança</b>               | Quando o autor se refere ao fato da criança se sentir segura, ou encontrar nas pessoas e no ambiente um local de conforto, tanto fisicamente, quanto emocionalmente.  |
| 92. | <b>Segurança dos pais</b>                 | Quando o autor se refere ao fato dos responsáveis se sentirem seguros, ou encontrar nas pessoas e no ambiente um local de conforto emocional.   |
| 93. | <b>Socialização</b>                       | Quando o autor se refere a ação da criança estar/reunir-se com seus pares.  |
| 94. | <b>Solário</b>                            | Quando o autor se refere ao espaço físico da instituição voltado para as crianças tomarem sol.  |

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 95. | <b>Tempo de planejamento das atividades</b> | Quando o autor se refere à importância dos profissionais terem tempo garantido para planejar as atividades a serem realizadas com as crianças antecipadamente. |
| 96. | <b>Trabalho em equipe</b>                   | Quando o autor se refere à importância do trabalho ser realizado conjuntamente pelos profissionais, onde um ajuda o outro.                                     |
| 97. | <b>Visão individualizada da criança</b>     | Quando o autor se refere à importância de observar a criança individualmente.  |
| 98. | <b>Vistoria</b>                             | Quando o autor se refere às visitas realizadas pela CRE ou SME.  |