

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Lucilene Ferreira

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A MELHORIA DA
QUALIDADE DO BERÇÁRIO: A PERCEPÇÃO DE DIRETORAS DE
CRECHE DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul
2020**

LUCILENE FERREIRA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A MELHORIA DA
QUALIDADE DO BERÇÁRIO: A PERCEPÇÃO DE DIRETORAS DE
CRECHE DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

FERREIRA, Lucilene.

Possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário: a percepção de diretoras de creche do município de Santo André / Lucilene Ferreira – São Caetano do Sul - USCS, 2020.

113 f.

Orientador: Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Creche 2. Infância 3. Berçário 4. Diretores I. Possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário: a percepção de diretoras de creche do município de Santo André II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 27/05/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (Orientador)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade de São Caetano do Sul – USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela oportunidade e pela honra de encontrar no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - doutores, mestres que estão além dos seus currículos renomados, mas pela grandeza de dividir seus conhecimentos, pela preocupação em mostrar caminhos, mas acima de tudo pela humildade. Mestres que marcaram pela poesia e rigor da metodologia e outros pela convicção e leveza que deram à sabedoria.

Em especial agradeço ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, meu orientador, pelo caráter profissional, sabedoria e humildade. Hoje com certeza posso dizer que encontrei a esperança que buscava para continuar na Educação.

De forma carinhosa agradeço às professoras Maria Isabel e Clarice que ao longo da jornada da vida, têm me apoiado e incentivado, a Elizabeth Filomena pela parceira e exemplo de dedicação, às diretoras que se dispuseram a participar da pesquisa, às funcionárias da secretaria do Mestrado, em especial, a gentil Marlene; e aos incentivos e amizade da Denise; aos bebês, às crianças e aos adultos pela alegria e parceria no aprender.

E, finalmente, à Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e à Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que muito colaboraram no período da qualificação e para a finalização dessa dissertação.

RESUMO

A qualidade na educação é um termo complexo, histórico, polissêmico, socialmente determinado, que apresenta diferentes entendimentos a partir dos conhecimentos, das experiências e das aproximações envolvidas no processo. Este estudo com abordagem qualitativa e natureza exploratória buscou identificar e analisar as ações que os diretores de creche consideram importantes para a melhoria da qualidade do berçário na cidade de Santo André. Para coleta de dados foram utilizadas a análise documental e entrevista com diretoras de creches e como parâmetro de qualidade utilizou-se principalmente dos Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (2009). Os resultados mostraram que as diretoras consideraram várias questões para melhorar a qualidade dos berçários. Entre elas, a infraestrutura, formação de professores e de diretores, planejamento da rotina, trabalho colaborativo, relações interpessoais, mediação do diretor, relação família e creche, ações do poder público e avaliação. Uma questão se apresentou como preocupante. Trata-se do fato de que as diretoras não reconheceram a melhoria do espaço social como condição para a melhoria da qualidade do berçário. Tal fato, denota uma fragilidade na formação dessas profissionais. Esse achado se constitui em uma parte relevante deste presente estudo, qual seja conhecer que essas profissionais não atribuem ao espaço extraescolar uma parte da qualidade, uma situação que reservaria somente para a escola o fardo de realizar a formação e o desenvolvimento dos bebês e das crianças com qualidade, no berçário. Os dados encontrados, que serão transformados em um e-book para futuras consultas, podem ser utilizados para fomentar discussões no nível das secretarias de educação, das escolas, dos diretores e dos professores. Ao mesmo tempo, eles podem ser levados para as universidades para promover a formação dos gestores.

Palavras-chave: Creche. Infância. Berçário. Diretores. Qualidade.

ABSTRACT

Quality in education is a complex, historical, political, socially determined term, which presents different resources based on the knowledge, experiences and approaches made in the process. This study with a qualitative approach and exploratory nature sought to identify and analyze how analyze the principals' actions of the daycare consider important for improving the quality of the nursery in the city of Santo André. For data collection, we used document analysis and interviews with daycare' principlas, using as a quality parameters indicators for early childhood education (2009). The results showed that the prinicipals considered several issues to improve the quality of nurseries. Among them, phisical infrastructure, teachers and principals' education, routine planning, collaborative work, interpersonal relations, principal' mediation, relationship between family and daycare, public authority actions and evaluation. One issue is worrying. It is the fact that the principals did not recognize the improvement of social space as a condition for improving the quality of the nursery. This fact shows a weakness in these professionals' education. This item found is a relevant part of this study, that is, to know that these professionals did not attribute to the extra-school space part of the quality, a situation that would only reserve for the school the burden of carrying out the education and development of babies and children with quality in the nursery. The data found, which will be transformed into an e-book to be a future reference, can be used to promote discussions at the level of education departments, schools, principals and teachers. At the same time, they can be taken to universities to promote principals' education.

Keywords: Daycare. Childhood. Baby Nursery. Directors. Quality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características demográficas da cidade.....	61
Quadro 2	Dados das matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental – 2017.....	63
Quadro 3	Escala tipo Likert.....	67
Quadro 4	O perfil das diretoras.....	70
Quadro 5	Possibilidades de melhoria da qualidade do berçário.....	72
Quadro 6	Categorias.....	74
Quadro 7	Categoria Infraestrutura.....	75
Quadro 8	A formação dos professores.....	77
Quadro 9	Formação do Diretor.....	79
Quadro 10	Planejamento das rotinas.....	81
Quadro 11	Relações interpessoais no Berçário.....	82
Quadro 12	Mediação do Diretor.....	83
Quadro 13	Relação família – creche.....	85
Quadro 14	Ações do poder público.....	86
Quadro 15	Avaliação do berçário.....	88
Quadro 16	Desafios para melhorar a qualidade do berçário.....	89
Quadro 17	Entrevista com as diretoras.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Agentes de Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEB	Conselho de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
PSA	Prefeitura de Santo André
CESAs	Centros Educacionais de Santo André
CF	Constituição Federal
CMSA	Camera Municipal de Santo André
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEIEF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GD	Gestão Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

OEGABC	Observatório de Educação do Grande ABC
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

MEMORIAL	23
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Problema de pesquisa.....	27
1.2 Objetivos.....	28
1.2.1 Objetivo Geral.....	28
1.2.2 Objetivos Específicos.....	28
1.3 Justificativa.....	28
2 A QUALIDADE: DISCUSSÕES E DEBATES	31
2.1. A Qualidade no Campo das Legislações.....	34
2.2. A Qualidade na Educação Infantil.....	35
2.2.1. Parâmetros e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.....	40
2.2.2. Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil.....	41
2.2.3. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.....	44
2.2.4. Alguns estudos sobre a qualidade da Educação Infantil.....	47
3 GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	54
4 SANTO ANDRÉ: UM POUCO DE HISTÓRIA	58
4.1 Infraestrutura do Sistema de Ensino Municipal da Cidade de Santo André.....	60
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
5.1 Método.....	64
5.2 Fases da Pesquisa.....	65
5.2.1 Fase 1: entrevista com as diretoras.....	66
5.3 Instrumentos e Coleta de Dados.....	68
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: EM PERSPECTIVA À MELHORIA DA QUALIDADE DO BERÇÁRIO	70
6.1 O perfil das diretoras.....	70
6.2 As percepções das diretoras sobre as possibilidades de melhoria de qualidade do berçário.....	72
6.3 A infraestrutura do espaço berçário.....	75
6.4 A formação dos professores.....	77
6.5 A formação do diretor.....	79
6.6 Planejamento da rotina.....	81
6.7 As relações interpessoais e a qualidade no berçário.....	82
6.8 A mediação do diretor.....	83

6.9 Relação família creche.....	85
6.10 Ações do poder público.....	86
6.11 Avaliação.....	87
6.12 Quais os desafios para melhorar a qualidade do berçário?.....	89
7 PRODUTO	92
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	108

MEMORIAL

Sou Lucilene Ferreira, nasci em 26 de abril de 1969, no estado do Paraná. Filha de agricultores, morei em Mato Grosso do Sul até novembro de 1976, quando então me mudei para Santo André morar com minha avó materna, com a qual tive a honra e o prazer de conviver até agosto de 2018.

Estudei em escola pública durante o ensino fundamental I e II, com professores marcantes pelo conhecimento e pela forma carinhosa e respeitosa com que se relacionavam com os alunos. Por ser encantada pela disciplina de matemática e pela professora do antigo ginásio, fiz dois colégios – durante o dia Magistério e a noite, o clássico. A primeira graduação foi em Matemática e a segunda em Pedagogia, ambas cursadas no Centro Universitário Fundação Santo André, onde conheci professores valorosos.

Iniciei a carreira profissional em 1990, na Prefeitura de Santo André (PSA), atuando como professora de Educação Infantil por oito anos e por mais nove anos no Ensino Fundamental. Em alguns períodos, atuei como professora de Jovens e Adultos. Fiz especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil, e outros cursos de menor duração relacionados à alfabetização e a outros temas educacionais, mas aprendi com as experiências em sala de aula que a melhor forma de construir conhecimentos com crianças e adultos é ouvi-los, não ter medo de não saber tudo e ter dignidade de pesquisar e trocar com parceiros, sejam mais experientes ou não, pois é no diálogo aprendemos e construímos experiências significativas.

Em 2008, assumi a função de Assistente Pedagógica em uma creche, na qual permaneci até julho de 2009 quando assumi a função de diretora. As possibilidades das crianças sempre me fascinaram, principalmente pelo encantamento que demonstram quando ouvem histórias, pela felicidade quando brincam, pela forma como se relacionam e pela alegria em suas descobertas. Por outro lado, algumas práticas pedagógicas, que limitam a ludicidade, própria da infância, me incomodam profissionalmente e, mesmo reconhecendo as fragilidades da infraestrutura das creches, acredito que muitas possibilidades de intervenção, ricas em desafios e encantamento são possíveis.

No ano de 2017, algumas fragilidades de infraestrutura, principalmente, pedagógicas e humanas me fizeram perder a esperança. Encontrei no Mestrado um

ponto de reflexão para prosseguir e pesquisar formas de contribuir para melhoria das práticas da creche, principalmente no berçário.

A forma de atribuição dos professores e Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) da Rede de Santo André, realizada de acordo com a pontuação e classificação no concurso, muitas vezes traz como resultado a atribuição de salas do berçário a professores e ADIs que não têm familiaridade ou não se identificam com essa faixa etária, o que influencia diretamente a qualidade do trabalho realizado nesses agrupamentos, muitas vezes se sobressaindo o aspecto do simples cuidar. Outro fator que impacta diretamente o trabalho junto aos bebês são as liminares que, principalmente no berçário, são em grande número, quase sempre extrapolando a proporção adulto/criança, estabelecida no Plano Municipal de Educação (PME).

O desenvolvimento dos bebês é um valioso campo de descobertas e aprendizagens que, pela rotina dos cuidados e poucas práticas pedagógicas, podem esconder inúmeros “baús” – verdadeiros tesouros de desenvolvimento humano nas diversas linguagens, possíveis de serem identificados nas trocas de afetividade com seus pares e adultos, e em inúmeras outras possibilidades.

Assim, surge o tema dessa pesquisa que busca identificar o papel e possibilidades de intervenção do diretor quanto a ações importantes para a melhoria da qualidade do berçário na cidade de Santo André.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade educacional, em geral, e na Educação Infantil, em particular, começou a ocorrer no Brasil depois que questões como o acesso foram sendo resolvidas nas últimas décadas. Essa discussão tem envolvido pesquisadores, gestores escolares, professores, legisladores, organizações governamentais e não-governamentais, mídia, entre outros.

Na questão legal, algumas legislações têm tratado do tema e estabelecido diretrizes para o debate. Entre elas estão a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96); o Parecer CNE/CEB 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010; a Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, entre outras.

Recentemente, 2014, o PNE indicou em seu inciso terceiro a melhoria da qualidade do ensino, a partir da meta 7 que estabelece:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino, visando à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem do aluno. Tal situação tem o objetivo, entre outras coisas, de atingir as médias nacionais de seus respectivos indicadores de IDEB. (BRASIL, 2014).

Vários estudiosos já lançaram suas ideias sobre a questão da qualidade no Brasil (FREITAS, 2005; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2009; GADOTTI, 2014; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; GARCIA; MIRANDA, 2017, entre outros), que tem sido tratada como um conceito histórico (DOURADO; OLIVEIRA, 2009) relacionada às demandas sociais e aos pensamentos das pessoas em um determinado momento social.

De fato, a qualidade é um termo complexo, histórico, polissêmico, socialmente determinado, que apresenta diferentes abordagens a partir dos conhecimentos, das experiências e das aproximações envolvidas no processo.

Freitas (2005) sinalizou que qualidade é caracterizada por um processo negociável, participativo e transformador. Ela tem sentido colaborativo e está ligada ao compromisso e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A qualidade está envolvida em elementos objetivos (intraescolares) e subjetivos (extraescolares), sendo contínua, colaborativa, parte de um processo que

visa à transformação e que necessita da articulação participativa entre as pessoas, com a utilização de estratégias de planejamento, desenvolvimento de ações, monitoramento e avaliação, entre outros.

Dourado e Oliveira (2009) indicam que a qualidade é definida por um fenômeno complexo com ligações intraescolares, investimento, acesso dos alunos, e extraescolares, obrigações do Estado relacionadas ao direito à Educação.

No Brasil, há uma ligação muito grande entre a qualidade da Educação e a avaliação, apesar dessa associação possuir significados distintos no Ensino Fundamental e Médio e na Educação Infantil, etapa inicial da educação básica.

A qualidade no Ensino Fundamental e Médio está ligada, diretamente, ao rendimento dos alunos. Ela tem sido estabelecida com a utilização das avaliações em larga escala, que acontecem no Brasil (no segundo ano do Ensino Fundamental, Provinha Brasil; no terceiro, Avaliação Nacional da Alfabetização; nos quintos, nonos e terceiros anos do Ensino Médio, Prova Brasil). Destaca-se que em 2018 todas essas avaliações passaram a ser denominadas de Saeb.

Na Educação Infantil, vários estudos têm lançado ideias e indicações sobre a qualidade (MOSS, 2002; CORREA, 2003; BONDIOLI, 2004; BRASIL, 2006; 2009; CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006; CAMPOS; SILVA; CRUZ, 2006; CAMPOS *et al.*, 2011; DIDONET, 2012; CAMPOS, 2013).

Um desses estudos (CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006) revela que os maiores problemas que impedem o desenvolvimento da qualidade estavam atrelados à formação dos profissionais, às posturas pedagógicas desenvolvidas, ao currículo, à infraestrutura escolar, às práticas pedagógicas e educativas e às relações com as famílias.

Moss (2002), Bondioli (2004) e Penn (2011) refletem sobre a qualidade da Educação Infantil e indicam que ela é caracterizada por um processo de compartilhamento de ideias, de debate, de participação e de transformação que implica em continuidade e monitoramento.

Nesse contexto, a qualidade está relacionada à identificação de demandas da escola e das crianças, ao planejamento, ao desenvolvimento de ações, ao compromisso com o trabalho entre as pessoas e ao trabalho cooperativo (OEGABC, 2017). Essa pesquisa também indica que a qualidade tem origens em fatores físicos (infraestrutura), humanos (profissionais) e pedagógicos (planejamento, estratégias de

ensino), desvelando um contexto em que o gestor da escola é fundamental para orientar e mobilizar as pessoas em função das melhorias.

De fato, o gestor¹ escolar é um profissional fundamental para o desenvolvimento das escolas, em geral, e para a busca pela qualidade escolar, em particular.

Para o desenvolvimento das escolas, esse profissional torna-se relevante para a gestão do planejamento em todos os seus aspectos: financeiro, pedagógico, administrativo e de resultados (CURY, 2002; SOUZA, 2009; OEGABC, 2015). Na busca da qualidade, ele é importante (PARO, 2007; CAMPOS, 2013; ZABALZA; CERDEIRINÃ, 2015; OEGABC, 2017) na mediação e facilitação dos processos escolares. Trata-se de um profissional que tanto pode potencializar a qualidade escolar como minimizar seus efeitos (OEGABC, 2017).

Uma pesquisa do Observatório de Educação do Grande ABC (OEGABC, 2017) revela que o diretor, a partir de seus conhecimentos e competências, vivências e experiências é fundamental para promover a qualidade da educação infantil, em geral, e do berçário, em particular (OEGABC, 2017).

Considerando este contexto em que o diretor se situa como um profissional fundamental para promover e assegurar a qualidade escolar, manifesta-se o problema desta presente pesquisa.

1.1 Problema de pesquisa

Marconi e Lakatos (2003, p. 128) indicaram que “o problema prende-se ao tema proposto, esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa”.

Nesta presente pesquisa, o problema está assim traduzido: quais as percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário?

¹ Neste trabalho gestor e diretor são utilizados indistintamente.

1.2 Objetivos

O objetivo de um estudo “relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202).

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário.

1.1.2 Objetivos específicos

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

Analisar as possibilidades para a melhoria da qualidade do berçário, a partir das percepções das diretoras de creche;

Analisar os desafios para a melhoria da qualidade do berçário, a partir das percepções das diretoras de creche;

Identificar os indicadores de qualidade na Educação da creche, sob a ótica dos gestores;

Elaborar um e-book com os resultados desta presente pesquisa.

1.3 Justificativa

A discussão sobre a qualidade da Educação não é recente, todavia nas últimas décadas, ela ganhou força com os avanços, no Brasil, em termos de acesso dos alunos às escolas.

As origens mais recentes da discussão sobre a qualidade estão na Constituição Federal de 1988, no inciso VII, do artigo 206, que indica “garantia de padrão de qualidade” como um dos fundamentos da educação (BRASIL, 2009); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), inciso IX do artigo 3º; no parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara para a Educação Básica 7/2010, de 7 abril de 2010, e na Resolução 4/2010, de 13 de julho de 2010.

No âmbito da Educação Infantil, a qualidade é tema de discussão no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998); nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil (BRASIL, 2006); nos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009); nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), entre outros documentos.

Há também uma discussão sobre a qualidade na Educação Infantil promovida pelos especialistas que atuam nesta área, como os pesquisadores Moss (2002), Peixoto e Araújo (2017), Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), Campos (2013), Myers (2011) e Campos *et al.* (2011). Esse grupo de pesquisadores trouxe para o debate conceitos, ideias e abordagens políticas que estão ancorando as narrativas sobre a qualidade na Educação Infantil, pois trata-se de um conceito subjetivo, polissêmico, multidimensional, histórico e social.

Todavia, apesar do trabalho dos pesquisadores e do avanço da legislação, muitas situações ainda precisam ser resolvidas para melhorar a qualidade na Educação Infantil. É preciso, entre outras questões, melhorar a infraestrutura escolar e a formação dos professores e dos gestores.

Os gestores são profissionais que trabalham na administração e na organização da escola e atuam na gestão das pessoas e da comunidade de pais e no trabalho de estruturação pedagógica. Esses especialistas, a partir de suas experiências e de seus conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, podem, efetivamente, fazer avançar a qualidade escolar, em geral, e, em especial, no berçário.

De fato, os diretores, por meio de suas experiências e de seus conhecimentos são profissionais importantes para organizar as escolas e contribuir no processo de qualidade na Educação Infantil. Nesse contexto, analisar o papel desses profissionais para a melhoria da qualidade do berçário nas creches da cidade de Santo André, é fundamental.

A revisão na literatura nos periódicos de educação e bases de dados (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library (SciELO); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indica que existem pouco estudos sobre o tema qualidade na educação, em geral, e na Educação Infantil, em particular.

Com as palavras berçário e creche foram identificados 59 estudos. Muitas dessas teses e dissertações referem-se aos professores, suas práticas e aos espaços. Com os termos berçário e qualidade foram encontrados 11 trabalhos. Todavia, com os termos berçário e diretor de escola não foi encontrado nenhuma pesquisa.

A dissertação mais alinhada com os objetivos deste trabalho - Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário - teve o objetivo de realizar uma investigação sobre o processo de apropriação do espaço por educadores que atuam nos berçários. Foi realizado um estudo de caso/intervenção para compreender os significados e sentidos produzidos por aqueles que atuam nesses espaços.

Este presente estudo apresenta a seguinte estruturação:

A primeira seção, de revisão da literatura, tem o foco na qualidade da Educação, em geral, e na Educação Infantil, em particular, a partir de estudos e da legislação;

A segunda seção trata da gestão escolar, do gestor e de suas possibilidades para ampliar a qualidade na Educação;

A terceira seção caracteriza a cidade de Santo André;

A quarta seção revela os procedimentos metodológicos que serão adotados;

A quinta seção traz a análise dos dados e resultados.

Este estudo se justificou, apesar de vários estudos e reflexões sobre a qualidade na Educação Infantil (MOSS, 2002; PEIXOTO; ARAÚJO, 2017; RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005; CAMPOS, 2013; CAMPOS *et al.*, 2011), pela fragilidade da discussão sobre a qualidade da Educação e pela ausência de dados empíricos em relação a elementos, a partir de diretores escolares, que podem contribuir com a qualidade do berçário no contexto da creche. Ao mesmo tempo, sua justificativa relacionou-se à questão de a literatura ter produzido poucos estudos com essa temática, como demonstrado nas investigações no portal da BDTD.

2 A QUALIDADE: DISCUSSÕES E DEBATES

A qualidade é um conceito subjetivo que trata da propriedade de qualificar os mais diversos serviços, objetos, indivíduos, entre outros. Do latim *qualitate*, o dicionário Houaiss (2009, p.782) indica que ela é designada pela:

Característica particular de um objeto ou de um indivíduo (bom ou mau): uma das qualidades dos metais é sua resistência. Atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém; virtude ou dom: o último concerto daquela banda é de uma qualidade indiscutível. Natureza ou condição de; status: participou da formatura na qualidade de reitor. Traço distintivo; aquilo que diferencia (algo ou alguém) dos demais.

Pode-se perceber a questão de atributo de valor, de superioridade, de um conjunto de condições, ou seja, se percebe, neste contexto, a polissemia do termo qualidade. Compreende-se, nesse sentido, que é um assunto com múltiplas interpretações.

A qualidade na Educação é um conceito histórico, que se modifica no tempo e no espaço. Ele está atrelado às exigências sociais do processo histórico e às visões de mundo que as pessoas e os grupos apresentam, bem como àquilo que as pessoas compreendem por Educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Garcia e Miranda (2017) sinalizaram que a qualidade da Educação tem várias características. Ela tem de ser processual, contínua, democrática, colaborativa, transformadora e dinâmica. De acordo com esses autores, ela também está associada à ação e à atuação participativa dos atores, a partir dos usos de procedimentos sistematizados e organizados.

A qualidade da Educação é um fenômeno complexo, com várias dimensões (GADOTTI, 2014; FREITAS, 2005; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2004). Não há consenso sobre sua definição. Existem diversas concepções e características que se inter-relacionam e dependem das pessoas e do contexto histórico e social.

Para Garcia e Miranda (2017), a qualidade possui elementos objetivos e subjetivos. Entre os primeiros estão a infraestrutura, os custos com a manutenção, entre outros. Entre os segundos elementos estão a prática junto aos alunos, a participação das famílias e da comunidade, a rotina de funcionamento da gestão escolar, por exemplo.

A qualidade, segundo os mesmos autores, necessita de instrumentos para sua concretização: um diagnóstico sobre o que se quer melhorar e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de planos de ação de curto médio e longo prazo.

De acordo com Freitas (2005, p. 921), a qualidade tem um “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador”. Para esse autor, ela é negociável e está localizada entre as pessoas e os grupos, a partir de seus interesses e de suas responsabilidades.

Para o mesmo autor supracitado, a qualidade se situa entre dois fatores associados à produção coletiva ou “significação compartilhada” e ao “pacto” ou compromisso assumido pela instituição com o uso de seu Projeto Político Pedagógico.

Outros autores associam à qualidade a melhoria de vida das pessoas, em geral, e dos atores escolares, em particular. Neste sentido, para Gadotti (2010), a

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p. 7).

A qualidade educacional, por sua complexidade, está atrelada não somente a fatores internos da escola. Ela tem origem também em outros elementos que estão fora dos muros escolares. Tal situação indica que ela está associada ao local onde vivem a criança e o jovem.

De fato, Dourado e Oliveira (2009) sinalizaram que a qualidade está associada às dimensões intra e extraescolar. No primeiro caso, refere-se às questões de infraestrutura escolar, às formas de gestão da escola, à formação e valorização do docente, entre outros. No segundo, ela está atrelada ao espaço social, às dimensões socioeconômicas e culturais. Ao mesmo tempo, está também ligada às obrigações do Estado relacionadas ao direito à Educação.

De acordo com o documento “Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?”, uma educação de qualidade está relacionada às questões que podem levar as pessoas ao exercício de seus direitos, cumprindo seus deveres, buscando melhorias para a vida e para a sociedade, valorizando a diversidade, buscando a superação dos preconceitos e discriminações e valorizando a natureza (BRASIL, 2010, pp. 17-18). Paralelamente, se busca ações contra o consumismo e as ações

predatórias, buscando a construção da democracia no seu cotidiano em diversos ambientes, reconhecendo as desigualdades (sociais, de renda, raça e etnia, gênero, religião, orientação sexual, deficiência física e mental, entre outras), valorizando o direito de acesso à educação, aprimorando a participação social e política, defendendo a ampliação dos investimentos em educação e a criação de políticas consistentes de avaliação, que envolvam instrumentos externos e internos das instituições escolares.

Nessa última questão, a criação de políticas de avaliação, autores como Garcia e Miranda (2017) afirmam que a qualidade da Educação e a avaliação estão se tornando elementos cada vez mais indissociáveis, estão sendo até mesmo considerados como sinônimos. No entanto, esses pesquisadores reconhecem que as relações entre essas duas questões (qualidade da Educação e a avaliação) possuem diferentes perspectivas, dependendo da etapa: ensino fundamental/médio ou Educação Infantil.

No caso do ensino fundamental/médio, a qualidade está associada ao desempenho dos alunos, originados a partir de testes e das avaliações em larga escala. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ela atrela-se à eficiência, a critérios de competência, à gestão de controle, à classificação dos resultados, a fatores econômicos e à qualidade total.

No caso da Educação Infantil, ainda não existe até o momento (2020) uma avaliação que incida sobre os resultados das crianças. Ela tem sido realizada pelo contexto, a partir da utilização de várias categorias.

As diretrizes da avaliação na Educação Infantil estão baseadas, entre outros documentos, nos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009) e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Todavia, Didonet (2012) indicou que a Educação Infantil não está imune às avaliações presentes no ensino fundamental e médio. Esse pesquisador afirma que avaliações de desempenho em forma de testes estão rondando este nível de ensino.

2.1 A qualidade no campo das legislações

O Brasil tem em sua história marcas das diferenças de classes e lutas sociais desde a sua colonização, sejam declaradas ou veladas. A Educação revela essas marcas quando esse direito se destina a apenas uma parcela da população: os filhos da elite, desde os senhores de engenho, aos donos do café, até os dias atuais, deixando a maioria da população apartada desse direito em termos de equidade, acesso, qualidade, infraestrutura, entre outros.

Muitas dessas lutas políticas e sociais, entre elas pelo direito à Educação, ganharam força na Constituição Federal de 1988 (CF/88), legislação que trouxe esperança para democratizar o país a partir de seu estabelecimento.

Nesse contexto, a Educação surgiu como um grande elemento norteador para a construção de uma sociedade mais igualitária, mais tolerante e justa, e a fim de reduzir as desigualdades já existentes.

O artigo 205 da CF/88 institui que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2009).

A Constituição, de fato, conferiu à Educação a tarefa de transformar a sociedade a partir de políticas educativas. No entanto, o descaso das autoridades em assumir a Educação como prioridade fez com que ela ficasse apenas no discurso político (SAVIANI, 2013).

A CF/88, no artigo 206, trouxe os princípios sobre os quais o ensino brasileiro deveria ser ministrado:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2009).

A CF/88 trouxe em seu inciso VII, a questão da “garantia de padrão de qualidade”, embora, nesse caso, ainda de forma incipiente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996 (LDBEN/96), estabeleceu e regulamentou as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à Educação.

Essa legislação, em seu Art. 3º, revalidou os princípios nos quais o ensino deveria ser ministrado e no inciso IX também situou a “garantia de padrão de qualidade”, consolidando as indicações da Constituição Federal.

Essa mesma Lei, em seu artigo IX, apresenta ainda os “padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Depois da LDBEN/96, o Parecer CNE/CEB 7/2010, de 07 de abril de 2010, trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica que indicam múltiplas questões sobre a qualidade, sobretudo o papel do Estado nesse processo para garantia do direito à Educação de qualidade social, científica e cultural.

No campo da qualidade, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 (2014 – 2024), de 25 de junho de 2014, também trouxe metas para a melhoria da qualidade. De fato, a meta 07, propõe fomentar a qualidade da Educação básica em todas as etapas e modalidades, a partir da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Sintetizando, essas legislações (CF/1988; LDBEN/96; Parecer CNE/CEB 7/2010; PNE) apenas tangenciam a questão da qualidade da Educação, porque não consideram as múltiplas dimensões, intra e extraescolares, que fazem parte da qualidade social da Educação.

2.2A qualidade na Educação Infantil

A Educação Infantil (EI), etapa inicial da Educação básica, tem conquistado inúmeros avanços nos últimos decênios, seja pelos progressos científicos, seja pelas lutas de classe ou pelos avanços na legislação. Algumas leis se constituem marcos históricos ao buscarem, em princípio, legitimá-la como direito, com garantia de qualidade. A CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e a LDBEN, de dezembro de 1996, entre outras leis, decretos,

diretrizes e emendas, desenharam historicamente as mudanças desta etapa de ensino.

A CF/88 reconhece a criança como sujeito de direitos e delega ao Estado a responsabilidade de garantir creches e pré-escolas para todas as crianças brasileiras de zero a 6 anos.

Em 1990, o ECA, Lei 8.069/90, ao regulamentar o art. 227 da CF, destaca os direitos fundamentais da pessoa humana e assegura-os às crianças e aos adolescentes com a responsabilidade da família e a participação da sociedade, a efetivação desses direitos “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

Em relação ao direito à Educação, o ECA (BRASIL, 1990), destaca no capítulo IV, artigos 53 e o 54, assegurando:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Art. 54.IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...].

Nos anos subsequentes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) uma série de documentos significativos para a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), que estabelecem orientações e diretrizes pedagógicas e de recursos humanos sobre os mecanismos financeiros para colaborar com o aumento das vagas para a Educação Infantil, assim como com a melhoria da qualidade do atendimento.

Entre esses documentos publicados pelo MEC estão os Critérios de Atendimento nas Creches (BRASIL, 1995), com uma segunda versão publicada em 2009, compostos de duas partes: a primeira discorre sobre os fundamentos da organização e funcionamento interno e a segunda, estabelece as normas políticas e financeiras, assim, sendo diretrizes para entidades públicas ou privadas (BRASIL, 2009).

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, trazendo contribuições importantes para Educação Infantil, uma vez que a reconhece como primeira etapa

da Educação básica ao destacar que “a Educação escolar compõe-se de I - Educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação superior” (BRASIL, 1996).

Outra contribuição exposta na LDBEN/96, art. 29, enfatiza a finalidade da Educação Infantil para “[...] promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996).

A LDBEN/96 destacou a avaliação, não como promoção ou retenção da criança, mas estabeleceu, em seu art. 31, que “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Em relação à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a partir da lei LDBEN/96 a formação mínima passou a ser de “nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação”, anteriormente oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, seguindo os encaminhamentos da LDBEN/96, o MEC publicou os Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), documento que contribui com a criação de novas normas e regulamentações para a Educação Infantil.

Neste mesmo ano, o MEC também publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), e em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Esses documentos buscaram nortear as práticas pedagógicas e universalizar algumas diretrizes para a Educação Infantil, contribuindo com a qualidade.

Em 2001, é publicado o primeiro PNE, Lei 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001, que estabeleceu metas para todas as etapas e modalidades ensino, com a proposição de melhorar a Educação. As metas objetivaram reduzir as desigualdades territoriais e sociais em relação ao acesso e à permanência das crianças na escola. Com isso, buscou-se ampliar o atendimento e a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Segundo Paschoal e Brandão (2015), o PNE/2001 revela a discrepância em relação à oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos em creches, percebendo também a

tendência para a universalização do atendimento das crianças de 4 a 6 anos nas chamadas pré-escolas, além da falta de dados sobre as creches.

A Emenda Constitucional de número 53, aprovada em 2006, procura reverter essa situação, instituindo assistência gratuita aos filhos desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

Em 2007, a Lei nº. 11.494/07 criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que ao final de uma década foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), garantindo aos municípios, o financiamento da Educação Infantil. De acordo com Nascimento (2015), as creches não são contempladas, num primeiro momento, fato que revela a concepção separatista entre creche e pré-escola por parte dos políticos. Tal situação também permite a criação do piso nacional para os profissionais do magistério da Educação Básica.

No ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 59/2009, de 11 de novembro de 2009, tornando obrigatória a Educação dos 4 aos 17 anos e a pré-escola como parte do ensino obrigatório. Segundo Paschoal e Brandão (2015), essa emenda contrapõe as metas do Plano Nacional de Educação (2001) que legitima o direito de todas as crianças à Educação, excluindo o direito às crianças de zero a três anos de idade (creche), embora procure ampliar o direito à Educação para todas as crianças a partir dos quatro anos, principalmente. A emenda “[...] abala a concepção de creche como espaço legítimo de Educação e cuidado da criança pequena” (NASCIMENTO, 2015, p. 154). Diante desse fato, o paradigma histórico se encontra em “[...] duas medidas legais diferentes para uma mesma etapa de Educação que dividem a etapa em duas, recuperando, de certa maneira, sua divisão histórica, social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem”. (BRASIL, 2006, p.155).

Em 2009, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 11), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, tem como objetivos: “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”.

Essas diretrizes contribuem apresentando os fundamentos, princípios e concepções da Educação Infantil, da proposta pedagógica, do currículo entre outros direcionamentos importantes.

No ano de 2014 foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE -2014 a 2024), composto por 20 metas, entre as quais se destacam foram a 1, 6, 7, 14 e 20, cujos princípios se relacionam à qualidade da Educação Infantil. Essas metas trazem diretrizes para o currículo da Educação Básica, bem como questões de atendimento, formação dos professores, planos de carreira, piso salarial, investimentos do PIB (BRASIL, 2014, p. 9-13).

Os avanços da legislação, desde a CF/88, LDBEN/96, ECA/1990, entre outras, se configuram por legitimar as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais, preocupando-se com a qualidade em Educação, o que se reflete na garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. As leis que se sucederam estabelecem o direito ao acesso e à permanência ao proporem o aumento das vagas para a Educação Infantil e o reconhecimento deste nível de ensino como etapa da Educação Básica. Outras resoluções que versaram sobre os mecanismos financeiros e sobre as responsabilidades da federação, estados e municípios também contribuíram de maneira relevante para o desenvolvimento dessa etapa de ensino e do acesso a ela.

Embora todo esse avanço legislativo seja significativo e simbolize um movimento histórico e político em relação à infância, ele não garantiu práticas de qualidade dentro dos estabelecimentos de ensino e nem em relação à garantia de vagas, qualidade, acesso e permanência de fato.

Segundo Corrêa (2003) e Paschoal e Brandão (2015), mesmo com a evolução histórica das leis e a atenção que a Educação Infantil passou a exigir do Estado, isso não foi suficiente para efetivar a dicotomia acesso versus qualidade.

[...] as instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiram, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresentam ainda, padrões, bastante aquém dos desejados. (BARRETO, 2003, p. 25).

No direito ao acesso houve uma notória expansão, ora por exigências legais ora por movimentos populares e, segundo Oliveira (2007), para garantir o acesso, tem aumentado a demanda por “judicialização da educação” (p. 27).

Segundo Corrêa (2003, p. 96) é urgente uma análise legítima sobre “a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente”, o que está implícito no processo histórico e na forma como se deu a sua expansão, pois os investimentos financeiros e o apoio técnico não foram suficientes para atender a

demanda. A qualidade do atendimento passou a ser privilégio de uma minoria e não direito de todos, acentuando a problemática entre quantidade e qualidade (CORRÊA, 2003).

A qualidade da Educação Infantil no Brasil passa a assumir papel de destaque quando aparecem estudos publicados por pesquisadores ou por órgãos governamentais para justificar repasses ou incentivos financeiros nacionais ou internacionais e, historicamente, sempre esteve ligada à questão do acesso ao atendimento e sua relação com a qualidade.

Pesquisadores como Campos, Fullgraf e Winggers (2006) sinalizaram que a preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente das creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e dos equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

No Brasil, sob influências internacionais advindas do campo da contextualização e do valor da infância, as publicações de estudos revelaram a precariedade e a legitimidade do direito da criança à Educação e surgiram documentos que destacaram uma preocupação com a qualidade da Educação Infantil, preconizando diretrizes para a etapa. São eles: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

2.2.1 Parâmetros e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria da Educação Básica (SEB), em 2006, apresentaram os documentos Parâmetros e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) com o intuito de promover melhorias na qualidade desta etapa em todo território nacional.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil contêm referências de qualidade para orientar as instituições de ensino infantil em todo o território nacional (BRASIL, 2006). Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são divulgados com o objetivo de serem referências em uma perspectiva democrática,

com os atores sociais envolvidos nas instituições realizarem uma autoavaliação das instituições (BRASIL, 2009).

2.2.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil

Em 2006, após debates com vários representantes de segmentos educacionais e estudiosos da Educação Infantil (universidades e sindicatos), o MEC publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), divididos em dois volumes, uma forma de resposta ao Plano Nacional de Educação, de 2001. O documento objetivou referenciar a qualidade em todas as unidades de ensino com a intenção de promover a igualdade nas oportunidades educacionais oferecidas no imenso território brasileiro, respeitando as diferenças e a diversidade cultural.

a) O primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

O primeiro volume trouxe em suas linhas um longo debate com vários protagonistas que fizeram a história da Educação Infantil, seja em estabelecimentos públicos, privados ou ainda em âmbito assistencialista, mas todos envolvidos com o desenvolvimento histórico das crianças e com suas inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

Para estabelecer uma definição sobre parâmetros de qualidade, o processo de construção se fundamentou nos valores históricos atribuídos à concepção de criança; na pedagogia da Educação, sobre o significado histórico de qualidade da Educação Infantil; nas contribuições das pesquisas nacionais e internacionais; e em determinações legais (BRASIL, 2006). Também retorna ao debate a relação da quantidade de crianças atendidas e sua permanência nas instituições.

Para iniciar o estudo sobre a qualidade da Educação Infantil – fundamentos, o documento trouxe o seguinte consenso sobre criança:

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (BRASIL, 2006, p.13).

Segundo alguns autores essa é a concepção de criança mais aceita diante da evolução das ciências e do desenvolvimento das mesmas (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1987; MYERS, 1991; CAMPOS *et al.*, 2011; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2002, entre outros). É a partir de uma interação social significativa que a pedagogia adotada no interior dos estabelecimentos pode promover a qualidade no desenvolvimento das crianças, inclusive dos bebês (VYGOTSKI, 1989). Esse conceito de pedagogia da Educação estabeleceu que a qualidade está intimamente ligada à relação do profissional com o conhecimento e à sua interação com a criança (BRASIL, 2006).

Esses pressupostos da concepção de criança e de uma pedagogia da Educação Infantil indicaram que, para que seja possível criar parâmetros de qualidade, as crianças precisam estar expostas a inúmeras possibilidades de interação de qualidade com seus pares e com os adultos. É necessário que os profissionais, nessa nova concepção de criança e da pedagogia da Educação Infantil, respeitem o pensar e o fazer da criança e a diversidade cultural, criando situações pedagógicas com intenção, desde os bebês até às crianças maiores, privilegiando o diversificado mundo do brincar, o manuseio de diferentes materiais pedagógicos estruturados ou não, as experiências com o meio ambiente, em pequenos grupos, com tempos e modos de organização com flexibilidade para a criança poder escolher e descobrir suas possibilidades de aprendizagem na interação com seus pares e com o adultos. (BRASIL, 2006).

Segundo Rocha (1998), todas as interações educativas de qualidade não estão dissociadas do cuidar/educar, sendo inerentes aos direitos das crianças por serem próprias de sua faixa etária, como higiene, saúde, alimentação, proteção e o direito ao conhecimento.

No ano de 2006, estudos realizados por pesquisadores revelaram que na maioria das instituições de Educação Infantil as possibilidades de aprendizagens pelas interações eram limitadas, o tempo de permanência das crianças era exclusivo de rotinas de alimentação e higiene, principalmente nas instituições com atendimento às crianças de baixa renda (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). Nesse sentido os autores, Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (1998) também enfatizaram a dicotomia assistencialismo/educação, revelando o histórico compensatório da Educação Infantil, promovendo um atendimento de baixa qualidade nas instituições que atendiam crianças pobres.

O segundo volume do documento traz elementos importantes na qualidade do atendimento das instituições de Educação Infantil como “as políticas de implementação e acompanhamento, as propostas pedagógicas e as relações com as famílias, formação regular e continuada dos professores e demais profissionais, a infraestrutura necessária ao funcionamento ” (BRASIL, 2006, p. 43).

b) O segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Este segundo volume está dividido em três partes: competências dos sistemas de ensino; caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil; e parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006).

Na questão das competências dos sistemas de ensino, os órgãos públicos estão divididos em federal, estadual e municipal. Eles possuem responsabilidades e competências distintas. Quanto à qualidade, considera-se que ela “não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público” (BRASIL, 2006, p.13).

Sobre a caracterização das instituições de Educação Infantil, as escolas são identificadas como creches, pré-escolas, centros ou núcleos; públicas como gratuitas; laicas e apolíticas; privadas com ou sem fins lucrativos, categorizadas em particulares, pessoa jurídica ou física; comunitárias, jurídica ou física com pessoa mantenedora, sendo representante da comunidade; confessionais, com pessoa jurídica ou física com orientação confessional; ideológica específica e filantrópicas; com grupos de pessoas físicas ou pessoas jurídicas ou instituições sem fins lucrativos que atendam comunidades carentes (BRASIL, 2006).

Na questão dos parâmetros nacionais de qualidade, o MEC buscou instituir uma referência aos sistemas, definindo padrões de qualidade locais. Este item é dividido em cinco seções: quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; à gestão das instituições; aos professores e demais profissionais atuantes nas instituições; às interações de professores, gestores e demais profissionais das instituições; e, por último, sobre a infraestrutura das instituições (BRASIL, 2006).

2.2.3 Indicadores da qualidade na Educação Infantil

Os Indicadores da qualidade na Educação Infantil foram apresentados pelo MEC, em 2009. Eles foram elaborados pela Secretaria de Educação Básica com colaboração da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Unidime e do Unicef. Para a construção deste documento representantes de entidades públicas e privadas, de fóruns, de conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores se reuniram ao longo de um ano, para a primeira versão que, após ser discutida em seminários, foi pré testada em nove unidades federativas. (BRASIL, 2009)

Os indicadores da qualidade são divididos em três tópicos: a qualidade na Educação Infantil; como utilizar os indicadores e as dimensões; e indicadores da qualidade. Os indicadores são a operacionalização dos parâmetros, são sinalizadores que revelam aspectos de uma realidade e que podem qualificar algum aspecto.

De acordo com Brasil (2009), a definição de qualidade está associada a muitos fatores: valores e tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; o contexto histórico, social e econômico que a escola está inserida. No que se refere à Educação Infantil, a visão dos direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela Educação das crianças pequenas são fatores significativos para essa definição, a qual também não é a única.

O documento foi construído com o objetivo de colaborar com as equipes gestoras, famílias, comunidade, funcionários e pessoas interessadas em participar na construção de uma Educação Infantil com qualidade, que promova cada vez mais práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Embora o processo de avaliação sugerido no documento seja aberto e participativo, se faz necessário considerar aspectos fundamentais, fundamentos, para definir qualidade.

O primeiro fundamento está constituído dos direitos fundamentais das crianças em seu longo percurso histórico e social, mundialmente conhecido pelas situações degradantes que as crianças foram expostas ao longo dos séculos. No Brasil, esses direitos foram legitimados pela CF/88 e pelo ECA, em 1990.

O segundo fundamento está relacionado ao reconhecimento e à valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e da pessoa com deficiência. O terceiro se caracteriza por uma concepção de qualidade pautada em valores sociais amplos e nas relações de respeito com o outro e com a natureza, na busca de uma sociedade que valorize uma cultura de paz e relações humanas solidárias.

O quarto fundamento se apoia na forma de organização dos sistemas educacionais e na legislação nos âmbitos federal, estadual e municipal. O quinto se baseia nos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância e as formas de cuidar de crianças pequenas em ambientes coletivos e sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 14).

Um dos estudiosos da Educação Infantil (MOSS, 2002) fez algumas considerações sobre qualidade de Educação que convergem com os fundamentos apresentados nos Indicadores de Qualidade. O autor considera a qualidade como um conceito relativo e inacabado, baseado em valores, um processo importante em si mesmo, que oferece inúmeras possibilidades de compartilhar e discutir saberes, conhecimentos e experiências, portanto, torna-se um processo democrático, dinâmico com participação dos diferentes atores da Educação, como professores, gestores, famílias, profissionais da Educação e sociedade.

Os indicadores se constituem em um instrumento flexível, que dependem da criatividade e das experiências das instituições. As escolas podem utilizá-los com a participação da comunidade escolar de várias formas, com o objetivo de avaliar e ressignificar as práticas educativas, na busca da qualidade das instituições de Educação Infantil.

O documento apresenta sete dimensões com indicações para a realização de uma avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, são elas: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagem; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A dimensão **Planejamento institucional** indica que a instituição deve ter uma proposta pedagógica elaborada de forma democrática com a participação dos professores e profissionais, conjuntamente com as famílias e que seus objetivos devem ser claros quanto ao desenvolvimento das crianças e quanto ao espaço de formação de todos os profissionais, assim como respeitar a legislação vigente. É imprescindível que a realidade local seja respeitada para elaboração da proposta pedagógica. Os indicadores desta dimensão são: proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; registro da prática educativa.

A dimensão **Multiplicidade de experiências e linguagens** discorre sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento das crianças, desde os bebês, criando

situações pedagógicas para favorecer essas capacidades, suas interações com seus pares e com os adultos, proporcionando ambientes com riquezas de materiais e espaços como estimuladores de aprendizagens e autonomia. A escuta atenta do professor pode ser um aliado na reflexão do planejamento. Os indicadores desta dimensão são: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

A dimensão **Interações** revela o valor das interações que ocorrem no interior das instituições, seja com os adultos, seja com as demais crianças, em que as relações devem estar sob o olhar dos adultos para intervir em situações de conflito, valorizando as relações de integridade e de respeito à diversidade étnica-racial e as diferenças de gêneros. Os indicadores desta dimensão são: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças.

A dimensão sobre **promoção da saúde** descreve a importância e a responsabilidade das instituições de Educação Infantil com a saúde das crianças, tanto nos aspectos de higiene e cuidados pessoais, como alimentação saudável e prevenção de acidentes. Os indicadores desta dimensão são: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; limpeza, salubridade e conforto; segurança.

A dimensão **Espaços, materiais e mobiliários** apresenta considerações sobre como o espaço reflete a concepção de respeito às linguagens das crianças e ao seu desenvolvimento, pois, além de ter uma estrutura física segura, limpa e organizada, a instituição também deve propiciar uma relação com a natureza. Os seus mobiliários devem favorecer a autonomia dos bebês e das crianças pequenas permitindo uma liberdade de movimento para exploração desse espaço. Os materiais devem ser diversificados e guardados de forma a favorecer o manuseio e a criatividade das crianças. Os indicadores desta dimensão são: espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças; espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

A dimensão **Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais** relata que um dos fatores que mais contribuem para a qualidade da educação é a qualificação dos profissionais, assim como o suporte pedagógico em um ambiente de valorização por parte da instituição, cooperação dos demais profissionais e das famílias. Os indicadores desta dimensão são: formação inicial das professoras; formação continuada e condições de trabalho adequadas.

A dimensão **Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social** descreve a instituição de Educação Infantil como um espaço articulador e mediador de vivências, experiências e aprendizagens. Um ambiente acolhedor que respeita as dimensões dos direitos das crianças acompanhado pela participação pela família e pela presença de serviços públicos que também respeitem esses direitos fundamentais. Os indicadores desta dimensão são: respeito e acolhimento; garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

2.2.4 Alguns estudos sobre a qualidade da Educação Infantil

Na Educação Infantil, Sousa (1998) indicou algumas das principais características gerais do conceito de qualidade:

1. Qualidade é um processo complexo e multidimensional;
2. Qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada. Supõe, entre outros, a visão do todo, tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e trabalho interdisciplinar;
3. Buscar a qualidade requer a explicitação de critérios e de indicadores – a partir do que se está considerando a qualidade e a partir de que se pode dizer que ela existe;
4. A qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto. Isto é, requer que se esclareça onde e sobre que qualidade se está falando. Os contextos são, em geral, diversificados;
5. A qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas (ou da percepção sobre suas incertezas);
6. A qualidade envolve credibilidade;
7. Há sempre certo grau de abertura ou flexibilidade quando se fala em qualidade. Isto sinaliza a necessária abertura para níveis ainda mais altos de qualidade;
8. A qualidade implica no envolvimento de ideias e pessoas e na diversidade de suas relações pessoais e profissionais;
9. Há uma estreita relação entre a qualidade e satisfação de necessidades. (SOUSA, 1998, p. 6).

Esses elementos citados indicam, entre outras questões, a complexidade e a multidimensionalidade da qualidade, a partir do envolvimento de vários fatores de natureza diversa.

Para Zabalza (1998, pp. 50-55), a qualidade referenciada pelas práticas educativas se constitui por diversos fatores, a saber:

1. Organização dos espaços – [...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso, especializados, [...] uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades – A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças.
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural.
4. Utilização de uma linguagem enriquecida – [...] criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador (a) criança [...].
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto.
6. Rotinas estáveis – As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...].
7. Materiais diversificados e polivalentes – Uma sala de aula de educação infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições [...].
8. Atenção individualizada a cada criança – [...] é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal [...] apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas etc.
9. Sistemas de avaliação, anotações etc. que permitam o acompanhamento do grupo e de cada uma das crianças – [...] ter uma orientação suficientemente clara e avaliar cada passo se está havendo um avanço em direção aos propósitos estabelecidos. [...] ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.
10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Escola Aberta) – Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola. [...] enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. [...] os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães [...].

Para Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), a qualidade da Educação Infantil apresenta questões desafiadoras, pois atua no atendimento de crianças bem pequenas, segmento “frágil” e, por vezes, “indefeso”. Para a autora, muitas escolas funcionam sem supervisão oficial, à margem dos sistemas educacionais. Muitas delas

não possuem condições mínimas de infraestrutura, definidas no PNE e a qualificação dos professores ocorre de forma precária.

Para Bondioli (2004, p. 15), a qualidade pode advir a partir da reflexão sobre as práticas, o contexto escolar, as tradições, entre outras questões. Para a autora, a reflexão frequente sobre a prática é uma forma de “fazer a qualidade”. Ela sinaliza ainda que “[...] qualidade é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” (BONDIOLI, 2004, p. 24).

Este entendimento sobre a qualidade revela que ela tem de ser estabelecida a partir de um coletivo, envolvendo os atores escolares e a reflexão sobre, principalmente, suas práticas.

Com base nas referências e concepções dos autores citados, podemos afirmar que a qualidade na Educação Infantil não depende de um único aspecto, mas de vários fatores que, se bem estruturados e organizados, possibilitam à criança condições satisfatórias para o seu desempenho, sob um olhar mais amplo para as questões relacionadas ao cuidar e educar, visando a uma educação igualitária e justa, baseados na premissa de que, independentemente da classe social, do arranjo familiar, a creche é um direito da criança e todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade.

Sousa (1998) sinaliza que a qualidade da Educação Infantil é resultado de ações integradas, de comprometimentos dos atores escolares, de reflexões sobre as práticas que culminam em melhoria das relações pessoais e profissionais. Para a autora não se constrói qualidade sem reflexões sobre elementos da filosofia do trabalho, neste caso, compreendendo a criança, o papel do professor, as práticas pedagógicas, dentre outros fatores.

Para Corrêa (2003) um dos principais fundamentos para a qualidade da Educação Infantil atrela-se aos direitos da criança e, desta forma, o atendimento público das crianças torna-se o primeiro desafio da qualidade.

Moss (2002, pp. 20-21) indica que sendo a qualidade um conceito relativo, ela está baseada em valores e crenças, num processo que possibilita compartilhar, debater e compreender valores. Para o autor, a qualidade requer conhecimentos, é um processo participativo e democrático, dinâmico e contínuo. Para Bondioli (2004, pp. 13-14), a qualidade tem características transacional, participativa, autorreflexiva, contextual, plural e transformadora.

Para Penn (2011), a qualidade da Educação Infantil somente pode ser alcançada se ela estiver envolvida em uma rede ampla que engloba o sistema de saúde, a família, a legislação, recursos humanos, entre outras entidades.

Peixoto e Araújo (2017) sinalizam que uma Educação Infantil de qualidade tem custos e, nesse sentido, é necessário refletir sobre a geração de novas fontes de recursos financeiros. Esses autores indicam que a falta de um valor mínimo pré-estabelecido do custo aluno (Custo Aluno Qualidade -CAQ) afeta a garantia da qualidade.

Corrêa (2003, p.87) também indica que “uma boa educação tem um custo, que não é baixo, portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento”

Um estudo do Observatório da Educação do Grande ABC (2017), especificamente na Educação Infantil, mostrou que a qualidade está relacionada à identificação de demandas, da escola e das crianças, de planejamento, de ações, do compromisso daqueles que atuam na escola e do trabalho cooperativo. A pesquisa mostra que a qualidade tem ligações com elementos físicos (infraestrutura, entre outros), humanos (profissionais), pedagógicos (planejamento, estratégias de ensino).

De acordo com Kagan (2011, p.56) “para alcançar maiores níveis de qualidade, é necessário pensar a Educação como um sistema constituído de duas partes principais: os programas de Educação Infantil e a infraestrutura para mantê-los”.

Para a autora existem 7 elementos que apoiam, promovem e garantem a qualidade na Educação Infantil:

1 regulamentação: conjunto oficial de normas de segurança básica e padrões higiênico-sanitários rigorosamente aplicados e fiscalizados; 2. mecanismos de financiamento: que garanta verbas suficientes para recrutamento, formação e manutenção adequada da força de trabalho; 3. entidades gestoras: administradoras: estruturas governamentais que assegurem a equidade na oferta de serviços; 4. capacidade de desenvolvimento e certificação profissional: recursos para formação contínua; 5. parâmetros e mecanismos de avaliação contínua da formação: o que as crianças devem saber e podem fazer, aliados a capacitação dos professores; 6. envolvimento de pais e da comunidade: mecanismos e disposições para abarcar a cultura dos pais e da comunidade; e 7. vinculação com escolas e serviços básicos de saúde: estabelecimento de vínculos com equipamentos na comunidade de saúde, nutrição e proteção social e da transição da educação infantil para o ensino formal.

Esses aspectos, de fato, ajudam na melhoria da qualidade no atendimento da Educação Infantil, todavia necessitam ser trabalhados em conjunto com o Projeto Pedagógico da escola.

Especificamente na creche, no contexto do berçário, um estudo do Observatório da Educação do Grande ABC indicou que para ampliar a qualidade deste espaço é necessário atuar em três frentes:

- a) Investimento no papel do adulto que atende aos bebês:
 - permanência de um professor/pedagogo para orientar a rotina diária, as propostas, as ações de cuidado e a organização dos espaços;
 - formação continuada para todos os adultos envolvidos na ação junto aos bebês (auxiliares, professores, lactaristas, entre outros), potencializando as ações presentes na relação indissociável entre o cuidar e o educar.

- b) Investimento nos espaços (internos e externos) e materiais a favor das características e das necessidades desta faixa etária:
 - criação de ambientes seguros que respeitem o desenvolvimento motor, as interações, as explorações, o movimento livre, a livre escolha de materiais. E materiais que possibilitam exploração, manipulação, descoberta de sensações;
 - garantir acesso a espaços externos (ex. solário) diariamente.

- c) Formação das turmas nas salas (relacionada à quantidade de bebês por adulto, considerando metragem do espaço):
 - considerar, nos agrupamentos das turmas, o desenvolvimento de cada bebê - Marco a considerar: o desenvolvimento da marcha;
 - garantir duas salas para os bebês, possibilitando a passagem daqueles que adquirem a marcha para um espaço favorável às novas necessidades.

Em outro estudo “A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André/SP”, Silva (2018), analisa a qualidade das práticas educativas no berçário, observando sobretudo a parceria escola e família, a formação continuada de professores e a organização dos espaços e tempos da creche. A pesquisa revelou que há a necessidade de motivação, otimização de tempos e espaços, formação continuada ofertada pelo município e pela escola para que ocorra a reflexão sobre os aspectos de qualidade das práticas.

Um estudo português sobre a Qualidade Observada em Salas de Berçário realizou uma descrição sobre a qualidade global das salas de berçário e a qualidade das práticas de socialização dos professores e auxiliares de ação educativa (TADEU; AGUIAR, 2016). Ao mesmo tempo, o estudo analisou a associação entre as práticas de socialização dos profissionais e a qualidade das salas de berçário em termos de razão adulto/criança, tamanho do grupo, educação, formação e experiência dos educadores/auxiliares de ação educativa. A pesquisa revelou as relações entre as medidas de processo e algumas características estruturais das salas de berçário e sugeriu a necessidade de garantir a formação superior dos profissionais que atuam nesses contextos de socialização (TADEU; AGUIAR, 2016).

Em outro estudo, realizado em São Caetano do Sul, Grande ABC Paulista, estado de São Paulo, teve como objetivo compreender como a formação continuada pelo Centro de formação de professores da cidade tinha contribuído na formação dos (as) professores que atuavam com crianças de 0 a 3 anos, considerando as especificidades dessa faixa etária (FERREIRA, 2018). Os resultados mostraram que:

A ausência de sistematização do percurso de formação continuada no município de São Caetano do Sul, estando esta história em poder daqueles (as) que a vivenciaram. O resgate de tal percurso evidenciou a preocupação nos diferentes trabalhos formativos em discutir as especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, o que se faz presente também na formação continuada oferecida pelo CECAPE. Sobre esta formação, os dados apontam para seu caráter de reflexão sobre a prática pedagógica, o que vem contribuindo, segundo as entrevistadas, para a qualificação de seu trabalho. Os espaços de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC - são tidos como momentos importantes de diálogo, contudo, dado o fato de ser facultativo, não possibilita a discussão coletiva, visto que muitos (as) docentes não participam. No que se refere ao cuidar e educar, funções da educação infantil, há, ainda, a necessidade de investimento formativo para a compreensão de seu caráter indissociável, de modo a superar hierarquizações no interior das instituições. A falta de professores (as) nos berçários, bem como a ausência de indicadores de qualidade que tratem das especificidades das crianças bem pequenas no documento municipal e nas atribuições docentes, revela a presença de uma perspectiva assistencialista na educação da pequena infância neste município.

O estudo revelou ainda que embora o programa de formação continuada realizado venha contribuindo com a prática pedagógica, ainda é preciso de maiores investimentos para que os bebês, tenham, na sua Educação, profissionais qualificados.

No campo da qualidade, pesquisadores como Lück (2009), Garcia e Miranda, (2017) insistem que a avaliação e o monitoramento são essenciais para a melhoria na qualidade da Educação.

A avaliação é o processo de medida e de julgamento dos resultados, parciais e finais, obtidos na implantação dos projetos. Com a avaliação verificam-se os objetivos, os fatores que mais contribuem para explicar os resultados, como se podem obter melhores resultados.

O monitoramento é caracterizado pelo processo sistemático de acompanhamento dos programas e projetos implantados por meio de um plano de ação. Seu objetivo é assegurar a efetividade de um programa, trabalho, incluindo a questão do tempo e dos recursos.

3 GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O gestor escolar é um profissional que atua em diversos aspectos da prática educativa, dentre eles destaca-se neste trabalho a sua influência no processo de aprendizado das crianças. Ele exerce sua liderança em movimento, pois orienta e mobiliza os atores escolares em função de objetivos, buscando melhorias na qualidade da escola. Para Fullan (2014), o gestor é um agente de mudanças contagiosas.

Trata-se de um profissional que é capaz de organizar a gestão de pessoas, a gestão pedagógica, a administrativa, a financeira, a de estrutura e a de comunicação (CURY, 2002; SOUZA, 2009; GARCIA, 2010).

Sendo assim, o gestor atua na organização, mobilização e articulação dos processos materiais e humanos da escola. De acordo com, Paro (2007), ele deve estar comprometido com o uso racional de recursos para a realização de fins determinados.

Esse profissional usa as diretrizes e políticas educacionais públicas para elaborar e reelaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao mesmo tempo, atua na implantação do planejamento escolar, a fim de tornar visível as intenções da escola em termos de identidade e de melhorias.

Estudos do Inep (PONTES, 2015) mostraram que a maioria dos gestores das escolas brasileira são mulheres (75%), com, em média, 45 anos, com algum curso de gestão escolar (88%) e, aproximadamente, sete anos de experiência de atuação na função.

No grande ABC, um estudo (OEGABC, 2015) revelou que todos gestores escolares da Educação Infantil eram mulheres com, aproximadamente, 47 anos de idade, quase 90% formadas em pedagogia em faculdades privadas, com algum tipo de especialização e carga horária média de trabalho de 40 horas semanais.

Gracindo (2009), em relação ao perfil dos gestores, indicou que este profissional, muitas vezes, não possui formação adequada. Muitas vezes, também, são profissionais sem experiência, o que para autora é uma condição fundamental para que ele atue no magistério.

Para Garcia e Miranda (2017, pp.215-216), o gestor tem uma participação decisiva na formação dos professores no contexto escolar:

A formação profissional realizada na escola (em serviço) se refere a um conjunto de atividades planejadas, organizadas, orientadas e mobilizadas pelo diretor, com o intuito de desenvolver, ou levar o professor a adquirir, competências profissionais, que se traduzem por habilidades, conhecimentos e atitudes com o foco na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais e da escola, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento social. Um processo articulado com o desempenho, monitoramento e avaliação docente.

Esses autores indicaram que uma das funções mais relevantes da gestão escolar está associada à formação de professores. Todavia, eles sinalizaram que a maioria das escolas ainda possui uma gestão da formação “selvagem”, sem planejamento e compromisso com o desenvolvimento profissional docente.

Grigoli *et al.* (2010) também sinalizou que o diretor, juntamente com sua equipe, atua na mediação da formação contínua dos professores. O autor identificou o que é relevante para os docentes e para a formação. Um contexto, que exige observação sobre o trabalho dos professores, suas práticas e realização de feedback.

O diretor atua diretamente na Gestão Democrática (GD) que, segundo Paro (2016), ocorre em todos os espaços escolares, de forma prática e não apenas nos discursos e nas leis. Para Veiga (2004), a GD acontece com a participação coletiva, e para Cury (2002) ela está baseada em transparência, autonomia, participação, liderança e trabalho coletivo.

Trata-se de uma atuação que deve abarcar os alunos, os pais e a comunidade, em um processo de abertura da escola para a participação de todos os atores escolares.

No campo da Educação Infantil, Campos (2015, p.10) indicou que a GD “não se resume à existência de um conselho de escola na unidade, embora ele seja uma condição importante para efetivá-la”. Trata-se de um trabalho que exige a participação da comunidade, professores, funcionários, pais, entre outros. Tal atuação revela-se na busca pela qualidade escolar.

De fato, o diretor e sua equipe na Educação Infantil atuam, fundamentalmente, para promover a qualidade escolar. De acordo com Zabalza e Cerdeirina (2015), este é um processo que requer liderança e comprometimento. Paro (2007, p.102) sinaliza na mesma direção, indicando que a “figura do diretor de escola é ainda um dos determinantes mais importante da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar”.

Um estudo realizado no Grande ABC, especificamente em São Caetano do Sul, indica que a GD na Educação Infantil pode potencializar a qualidade escolar ou atenuá-la, pois ela pode atuar para melhorar qualidade de vida das crianças, valorizar a diversidade, trabalhar para superar preconceitos e discriminações, buscar a construção da democracia e investimentos para a escola e aproximar a comunidade da instituição, entre outras coisas (OEGABC, 2017).

Este estudo também indica que os diretores, no trabalho de busca da qualidade, devem identificar as demandas da escola e das crianças, planejar e desenvolver ações, criar um compromisso entre as pessoas e um trabalho colaborativo.

Este estudo mostrou ainda que para os diretores, a qualidade atrela-se ao desenvolvimento de fatores físicos, humanos e pedagógicos. No primeiro caso, está a questão da melhoria da infraestrutura escolar que está associada à aprendizagem da criança (salas de aula, laboratórios, matérias e equipamentos, entre outros) e a concepção do espaço escolar com um espaço social.

Como indicaram Garcia, Garrido e Marconi (2017), a infraestrutura escolar, que engloba as instalações (salas de aula, laboratórios, biblioteca, entre outros), os equipamentos (computadores, TV, Vídeo, entre outros) e materiais (livros, jornais, bonecas, carrinhos, entre outros), “abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil” (p. 140).

Os autores indicaram que as escolas apresentaram infraestrutura bem diferenciada. Essa variação também estava presente dentro de uma mesma cidade. tal situação indicava que:

Crianças de um mesmo município têm acesso e oportunidades de aprendizagem, com a criação e organização de ambientes, diferentes e que a falta da IE causa, entre muitas outras coisas, a legitimação das desigualdades sociais. De fato, enquanto algumas crianças têm a oportunidade de vivenciar e aprender nos parques, nas quadras, laboratórios de informática, por meio de TV, aparelhos de som, outras ficam com este direito restrito, quando se pode improvisar, ou, às vezes, negado. Um processo evidente de discriminação social. Neste caso, a escola ao invés de atuar na redução das desigualdades sociais, sem infraestrutura adequada ela acaba tendo uma função legitimadora deste processo. (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017, p. 151).

No segundo caso, a questão humana, é preciso que mais profissionais atuem na Educação Infantil, sobretudo professoras e professores, e, ao mesmo tempo, que

se assegurem condições de trabalho e formação adequadas a esses profissionais e aos gestores.

No terceiro, pedagógico, é necessário trabalhar no planejamento, de forma colaborativa, criando um compromisso entre todos pela melhoria da qualidade do atendimento às crianças; transformando a instituição em um local de interações, aprendizagens, experiências sociais e realizações, envolvendo as percepções de mundo construídas pelas crianças nas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais, criando situações em que a criança possa vivenciar sua infância plenamente por meio de experiências significativas, respeitando as características de cada faixa etária e as diferenças.

A atuação do gestor é complexa, ampla e diversificada. Seu trabalho passa pela liderança de pessoas e pela gestão democrática, envolve a gestão financeira, a administrativa e pedagógica, e toda a mediação da comunicação. Trata-se de um profissional com várias responsabilidades no campo da Educação Infantil. Paralelamente, ele desempenha atividades que estão voltadas para desenvolver a qualidade na escola (PARO, 2007; ZABALZA; CERDEIRINÃ, 2015; OEGABC, 2017).

4 SANTO ANDRÉ: UM POUCO DE HISTÓRIA

A Vila de Santo André da Borda do Campo, surgiu em 1550, como primeiro povoado da região e foi reconhecida como cidade em 8 de abril de 1553. Depois de sete anos, em 1560, seus moradores e autoridades foram transferidos para São Paulo de Piratininga, atual capital do estado de São Paulo em virtude da possibilidade de ataques indígenas bem como pelo desejo dos jesuítas de concentrar a população na capital. Assim, a Vila desapareceu sem deixar marcas.

Em 1860, metade do século XIX, iniciou-se construção da estrada de ferro São Paulo Railway, ligando as cidades de Santos e Jundiaí, com objetivo de facilitar o comércio do café e de outros produtos, que começava a crescer. Em torno dessa estação, denominada São Bernardo, surgiu um povoado que, por volta de 1867, já tinha um comércio relativamente organizado. O nome Santo André ficou por conta da tradição do povoado fundado por João Ramalho (SANTO ANDRÉ, 1990).

Com o crescimento comercial da região, a primeira escola pública foi fundada em 1875, na rua Bernardino de Campos, sendo José Carlos Dias, mineiro de Porto Alegre, seu primeiro professor.

Em 1910, Santo André é reconhecido como distrito de São Bernardo do Campo, era a região que mais arrecadava impostos. A família Fláquer protagonizou sua influência política e econômica na luta pela municipalização do Bairro da Estação, como era conhecida a cidade de Santo André.

A industrialização fomentou o crescimento de Santo André, na época as indústrias mais emergentes no ramo da tecelagem foram a pioneira Kowarick (em 1890) e a Tecelagem Ipiranguinha.

Em 1938, o velho município de São Bernardo passa a se chamar Santo André, abrangendo na época, a área que corresponde atualmente aos municípios de Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema, Ribeirão Pires e Mauá. Estes municípios conseguiram sua emancipação a partir dos anos 40.

Nos anos 50 há um grande incentivo de capital estrangeiro na região do ABC, com a implantação de indústrias automobilísticas, o que favoreceu os setores metalúrgico, mecânico, de material elétrico e de autopeças. Com esse mercado promissor a mão de obra da região tornou-se especializada, agregando valor e se diferenciando de outras localidades do país. Outro fator importante para o

desenvolvimento da cidade era sua proximidade com o porto de Santos, fator geográfico importante para desenvolvimento econômico da região.

A industrialização, as lutas dos trabalhadores das indústrias automobilísticas, a criação de sindicatos e as greves dos metalúrgicos de 1978, são marcas da região do atual ABC (SANTO ANDRÉ, 1990).

Dos anos 80 aos 90 houve um declínio na economia mundial, impactando a região, com isso muitas indústrias migraram para outras regiões do país, com maiores incentivos fiscais e mão de obra mais barata, sem a presença de sindicatos organizados. Como consequência o Grande ABC perdeu potencial de desenvolvimento econômico e uma nova forma de organização surgiu entre os municípios com o objetivo de gerar crescimento econômico e social, influenciando as condições de vida de seus moradores (SANTO ANDRÉ, 2009).

A cidade até então com característica industrial adapta-se a nova situação econômica e passa a ter sua economia sustentada no comércio e na prestação de serviços, passando a ser identificada como cidade dormitório. O espaço geográfico antes ocupado por importantes indústrias passa a ser ocupado por shopping centers, hotéis e prédios residenciais.

Atualmente, Santo André é a quarta cidade do estado de São Paulo que mais gera empregos formais, a população tem um bom acesso à saúde com 35 unidades básicas de saúde, além de possuir a maior lista de medicamentos gratuitos do ABC. Há na cidade o Hospital estadual Mário Covas, referência em diversas especialidades, como também hospitais particulares e públicos, além de redes particulares de atendimento médico especializado.

A cidade tem uma boa rede de escolas regidas pela Secretaria de Educação, com Centros Públicos de Educação para Jovens e Adultos, nos quais são oferecidos o Ensino Fundamental e cursos de capacitação profissional; escolas de Ensino Fundamental e Creches. Há universidades privadas; um Centro Universitário (Fundação Santo André), com participação do município; uma universidade de medicina (Fundação de Medicina do ABC) com hospital que atende a população gratuitamente; e a Universidade Federal do ABC. A cidade apresenta investimento em cultura e lazer, com Teatro Municipal, museus, parques públicos, entre outros equipamentos (SANTO ANDRÉ, 2016a).

Segundo o IBGE (2017) e do Anuário da cidade de Santo André (2016a), ano base 2015, a cidade possui uma área de 175,782 km², é a segunda maior da região

do Grande ABC em extensão territorial. Localizada entre o Planalto Paulista e a escarpa da Serra do Mar, próxima a algumas das principais rodovias estaduais e federais, que dão acesso ao Porto de Santos e aos aeroportos de Cumbica e de Congonhas. A população estimada é de 715.231 pessoas, com uma média de salário mensal de 3.0 salários mínimos, em 2013, e uma densidade demográfica de 3.848,01 hab./km².

O Plano Diretor Municipal (Lei nº 8.696/04, alterada pela Lei nº 9394/12), dividiu o município em dois setores: a macrozona urbana e a macrozona de proteção ambiental. A macrozona urbana fica a noroeste do município e foi subdividida em zona de reestruturação urbana, zona de qualificação urbana, zona de recuperação urbana e zona exclusivamente Industrial. Está situada em três bacias hidrográficas, Ribeirão Oratório, Ribeirão dos Meninos e Rio Tamanduateí. Esta região da cidade ficou com uma área de 66,45 km², cerca de 38,1% do município, nela está localizada a maior parte da população quase 95% dos habitantes e seus 110 bairros (SANTO ANDRÉ, 2009).

A macrozona de proteção ambiental que fica ao sudeste do município, compõe as sub-bacias dos rios Grande e Pequeno, do Reservatório Billings e a bacia do Rio Mogi. Esta região foi subdividida em seis zonas, pois visam a garantia da produção de água e a proteção dos recursos naturais. Possui uma área de 107,93 km², comportando 61,9% do território de Santo André, tendo 5% dos habitantes. A macrozona de proteção ambiental concentra importantes áreas de proteção de mananciais, sendo eles o Parque Estadual da Serra do Mar e a Vila histórica de Paranapiacaba (SANTO ANDRÉ, 2009).

4.1 Infraestrutura do Sistema de Ensino Municipal da cidade de Santo André

Um estudo realizado por, Garcia, Garrido & Marconi (2017), revela que em uma das regiões com nível sócio econômico mais elevado do país, há inúmeras diferenças na infraestrutura nas escolas, inclusive dentro de uma mesma cidade e o quanto uma escola com infraestrutura adequada pode possibilitar ambientes de aprendizagens e interações sociais. Em muitos casos, os gestores e os professores buscam soluções construindo e adaptando materiais e espaços para diversificar as aprendizagens das crianças. Mas segundo os estudiosos, a riqueza de um ambiente como, por exemplo, um parque infantil, não pode ser substituída, pois, os espaços tem características

próprias, que permitem aprendizagens diferenciadas, entre elas, a criação, o contato com o ar e o sol, a imaginação e o tempo de interesse que as crianças mantêm em um parque infantil.

A infraestrutura, as possibilidades de criação e de organização de ambientes de aprendizagem, pode contribuir para atenuar as desigualdades sociais, fazendo com que crianças de nível socioeconômico mais baixo (pobres) tenham acesso e oportunidades de utilizar e manusear materiais e equipamentos, e vivenciar situações de aprendizagem que não seriam possíveis em suas realidades sociais (contexto familiar e social). Portanto, a luta da escola pela aquisição de uma infraestrutura ideal para impulsionar a aprendizagem (e o desempenho do Ensino Fundamental e Médio) das crianças caracteriza-se, entre outras coisas, como uma forma de combater as desigualdades sociais. (GARCIA, GARRIDO & MARCONI, 2017, p. 152).

A rede de Educação de Santo André possui 51 EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental), que atendem às Etapas de EI (4 a 5 anos), manhã ou tarde, com carga diária de 4 horas; EF (6 a 10 anos), manhã ou tarde, com carga diária de 5 horas; e EJA (jovens a partir de 15 anos e adultos), tarde ou noite, com carga diária de 4 horas. Possui também 143 escolas particulares (com atendimento à Educação Infantil), 40 creches municipais e 19 conveniadas que atendem à Educação Infantil, com faixa etária de 0 a 3 anos, onde são ofertados três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, sendo seis horas diárias. O quadro 1 revela algumas características demográficas da cidade:

Quadro 1 - Características demográficas da cidade

Município	Santo André
População Estimada (2016)	712.749
Área territorial Km2 (2015)	175.782
PIB (milhões)	17.664.718
IDH-M 2010	0,815

Fonte: Garcia e Prearo (2016).

Santo André tem um PIB estimado em quase 20 milhões e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil (IDH-M) de mais de 0,8, sendo considerado elevado quando comparado as demais partes do Brasil.

Há 5 Centros Públicos que oferecem Educação de Jovens e Adultos, que oferecem o Ensino Fundamental com qualificação profissional. Faz parte da Secretaria da Educação 11 CESAs (Centros Educacionais de Santo André), criados

no ano de 2003, integrando os diversos equipamentos, como, EMEIEF, Creche, Centro Comunitário e Biblioteca, oferecendo aos munícipes e as crianças, espaços com pistas de caminhada, áreas de convivência, piscinas e quadras poliesportivas, onde acontecem atividades esportivas, de arte, cultura e lazer. Cada CESA tem uma infraestrutura própria, como também oferece atividades de diferentes modalidades, em parceria com outras secretarias, como as Secretarias da Saúde, Cultura e Lazer, Esportes e de Desenvolvimento Econômico. No ano de 2019, os 11 CESAs passam a receber o Programa Mais Saber Integral, onde crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental permanecem 2 horas, no contra turno, com atividades nas áreas de artes marciais, manifestações artísticas e culturais, esportes, meio ambiente, artes visuais e músicas, além de acompanhamento pedagógico, realizado por professores da Rede Municipal, que fazem parte de um programa de formação para esse atendimento.

No centro da cidade se localiza o Parque Escola, um espaço de 50 mil m², que tem o intuito de sensibilizar alunos, professores, gestores e a população da cidade para questões ambientais e das ciências naturais. Há também a Escola Parque do Conhecimento, denominado Sabina, inaugurado no ano de 2007, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico. Os profissionais da Educação contam com o Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, que se destina à formação continuada dos professores da Rede municipal e demais profissionais da Educação.

A Secretaria de Educação de Santo André é organizada em três departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (*DEIEF*), Departamento de Educação de Jovens e Adultos (*DEJA*) e o Departamento de Políticas e Projetos Educacionais. Esses departamentos, em sincronia têm como intuito organizar, planejar e estruturar a execução das políticas públicas educacionais do município.

O Quadro 2 mostra alguns dados das matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental regular:

	Educação Infantil (0 a 3 anos): creche	Educação Infantil (4 a 5 anos): pré- escola	Ensino Fundamental
Santo André	7.871	8.956	18.021

Fonte Secretaria da Educação (SANTO ANDRÉ, 2017). Elaboração da Autora.

Segundo o quadro acima, o município atendeu, em 2017, aproximadamente 34.848 alunos na faixa etária de 0 a 10 anos (16.827 alunos na EI e 18.021 alunos no EF).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Secretaria de Educação de Santo André passa a implementar leis, na busca de atender os direitos de uma Educação de qualidade para todos, garantindo acesso e permanência. Entre as ações realiza-se o primeiro concurso público para o cargo de professores em 1989, dando início a um processo de mudança na estrutura da Rede. A Lei Orgânica de 1990, determina que o município deverá oferecer atendimento escolar nas modalidades de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, em consonância com a declaração de Salamanca, em 1994. No ano de 1999 foi criado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), com o intuito de auxiliar os professores nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Em 2015 foi elaborado o PME de Santo André, Lei nº 9.723 de 20 de julho de 2015, onde há metas a serem cumpridas até o ano de 2025, para implementar e legitimar o direito a uma Educação de qualidade no município.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte do trabalho são detalhados os procedimentos metodológicos adotados nesta presente pesquisa. Apresenta-se, inicialmente, o problema e os objetivos do estudo. A seguir são reveladas as fases de pesquisa, que foram utilizadas.

Neste estudo, o problema de pesquisa está traduzido por: quais as percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário?

Neste sentido, o objetivo geral está atrelado a realização de uma análise das percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário.

Salienta-se que, neste presente estudo, possibilidades estão sendo caracterizada como oportunidades, ou seja, situações favoráveis e desejadas para a melhoria da qualidade no berçário. Todavia, os desafios estão sendo entendidos como dificuldades, às vezes, obstáculos que necessitam ser superados.

Como objetivos específicos analisou-se as possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário, a partir das percepções das diretoras de creche; identificou-se os indicadores de qualidade na Educação da creche, sob a ótica das diretoras e elaborar um e-book com os resultados desta presente pesquisa.

5.1 Método

Silva (2005, p. 19) afirma que “pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas”. Neste sentido, essa pesquisa pode ser classificada, pelo ponto de vista de sua natureza, em básica e aplicada, pois, “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, envolve verdades e interesses universais” e “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, envolve verdades e interesses locais” (SILVA, 2005, p.19).

Nesta presente pesquisa utiliza-se a abordagem qualitativa, visto que, como afirma Chizzotti (2003, p. 221) ela “implica uma partilha com pessoas, fatos e locais”,

retirados dos significados que “são perceptíveis ao autor que interpreta e traduz em um texto”.

A pesquisa pode ainda ser apreciada quanto ao seu objetivo. Neste contexto, ela pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. A primeira objetiva familiarizar o pesquisador com o problema, tornando-o explícito. Ela pode usar entrevistas ou outras técnicas de coleta de dados (GIL, 2002). A segunda é caracterizada pela descrição de um fenômeno, podendo utilizar técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e a observação sistemática. A terceira visa identificar os aspectos dos fenômenos, buscar explicar a razão ou detalhar o conhecimento da realidade. Pode envolver o método experimental ou observacional.

Gil (2002, p. 43) ao falar das classificações da pesquisa relata que:

A classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa.

Em relação aos procedimentos técnicos as pesquisas, de acordo com Gil (2002), estão classificadas em bibliográfica, documental, experimental, ex-post facto, corte, levantamento, estudo de campo, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Este presente estudo, com o objetivo geral, de realizar uma análise das percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário, está situado como uma pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória.

Este estudo contou somente com uma fase de pesquisa. Neste contexto, foram realizadas entrevistas com diretores que atuam nas creches na cidade de Santo André.

5.2 Fases da Pesquisa

Esta pesquisa contou apenas com uma única fase. Nesta foram entrevistadas diretoras, que atuavam em creche na cidade de Santo André, para conhecer suas percepções sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário.

5.2.1 Fase 1: entrevista com as diretoras

A amostra selecionada para este estudo foi composta de 10 gestores. Foi realizado um sorteio para selecioná-los, devido ao número de creches no município de Santo André. Todavia, foram utilizados como critérios de seleção desses profissionais: (1) estarem atuando nas creches e em efetivo exercício na gestão escolar; (2) estarem atuando na mesma escola por mais de dois anos; (3) serem formados em Pedagogia. Em relação a tais critérios:

- No primeiro critério, entendeu-se que é importante o profissional estar trabalhando na escola com os professores, com os pais e com a comunidade, uma situação que favorece sua contribuição sobre a qualidade.
- No segundo, ter mais de dois anos na mesma escola, indica que o profissional conhece o contexto e pode contribuir de forma mais contundente para melhorá-lo.
- No terceiro, possuir formação em Pedagogia, é relevante, não é uma regra, de maneira a ter conhecimentos sobre a Educação em geral, e sobre a pré-escola, em particular.

As entrevistas semiestruturadas tiveram duas fases que se complementaram. A primeira versava sobre o perfil do diretor, isto é: sexo, idade, residência, estado civil, formação, tempo de formação, tipo de instituição em que realizou a formação, pós-graduação, experiências, tempo de atuação na escola e carga horária semanal.

Na segunda fase, o participante deste presente estudo, na entrevista preencheu uma escala do tipo Likert (Ver anexos) e respondeu a duas questões abertas.

Este tipo de escala é frequentemente utilizado em estudos sociais com o intuito de mensurar as opiniões e as percepções das pessoas. Para Uebersax (2006), a escala se caracteriza por um conjunto de itens com o objetivo de medir o objeto de estudo. Ela avalia as atitudes das pessoas em termos de concordância e discordância. Tradicionalmente, é usada a partir de cinco classificações, sendo a opção central considerada neutra ou de indecisão. Em 2015, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) passou a utilizar a escala com apenas quatro posições, sem a opção neutra, o que faz com que o respondente seja obrigado a se posicionar.

Tal fato havia sido alertado por Schreiner e Sjoberg (2004). Os autores sinalizaram que usar a opção neutra na escala pode levar a respostas imprecisas, tais como ausência de conhecimento ou interpretação.

Neste presente estudo foi usada uma escala tipo Likert (Percepções) de quatro opções: (1) discordo totalmente; (2) discordo parcialmente; (3) concordo parcialmente; e (4) concordo totalmente. O Quadro 3 mostra a escala:

Quadro 3 – Escala tipo Likert

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola.	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
P01	Até que ponto você concorda que a melhoria da infraestrutura escolar pode melhorar a qualidade no berçário?				
P02	Até que ponto você concorda que o planejamento das rotinas no berçário pode melhorar a qualidade do atendimento às crianças?				
P03	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço (dimensão do espaço físico, móveis em relação à altura, quantidade, cor, brinquedos pedagógicos) pode melhorar a qualidade no berçário?				
P04	Até que ponto você concorda que a formação de professores em cursos da secretaria da educação, ou outros, fora da escola, pode melhorar a qualidade do trabalho no berçário?				
P05	Até que ponto você concorda que o feedback do diretor sobre o trabalho (rotina) dos profissionais do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P06	Até que ponto você concorda que a seleção dos professores e dos auxiliares para atuar no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P07	Até que ponto você concorda que a melhoria das relações interpessoais (professoras, diretora, funcionários) pode melhorar a qualidade no berçário?				
P08	Até que ponto você concorda que a cooperação e a troca com as famílias pode melhorar a qualidade no berçário?				
P09	Até que ponto você concorda que a participação do diretor no planejamento dos projetos pedagógicos pode melhorar a qualidade no berçário?				
P10	Até que ponto você concorda que o acompanhamento do diretor sobre as atividades realizadas no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P11	Até que ponto você concorda que a liderança do diretor pode melhorar a qualidade no berçário?				
P12	Até que ponto você concorda que a avaliação dos professores do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P13	Até que ponto você concorda que parcerias com a saúde, esporte, entre outras, podem melhorar a qualidade no berçário?				

P14	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço social (onde a criança reside, as questões socioeconômicas e culturais) pode melhorar a qualidade no berçário?				
P15	Até que ponto você concorda que as reuniões e os encontros entre o diretor e os profissionais que atuam no berçário podem melhorar a qualidade deste espaço?				
P16	Até que ponto você concorda que a melhoria das condições de trabalho pode melhorar a qualidade no berçário?				
P17	Até que ponto você concorda que a formação dos gestores pode melhorar a qualidade no berçário?				
P18	Até que ponto você concorda que a formação dos professores na escola, a partir de sua realidade pode melhorar a qualidade no berçário?				
P19	Até que ponto você concorda que a avaliação do berçário, em geral, pode melhorar sua qualidade?				
P20	Até que ponto você concorda que a colaboração entre gestão e professores pode melhorar a qualidade no berçário?				

Fonte: Elaboração própria.

Além desta escala, duas questões abertas foram realizadas com os diretores:

- Quais os desafios para melhorar a qualidade do berçário?
- Que ações podem ser desenvolvidas pelo professor do berçário para o desenvolvimento das diferentes linguagens, favorecendo a formação da criança?

5.3 Instrumentos e Coleta de Dados

No caso das entrevistas, fez-se necessário aderir aos procedimentos das normativas da Resolução 466/12 e a do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - portaria 02.03.2016, do Manual de Instrução. São protocolos de pesquisa adotados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. O documento indica que:

[...] todos os projetos de pesquisa (levantamento de dados, entrevistas de pessoas ou visita técnica por pesquisador ou estagiário) que ocorram no âmbito da prefeitura, deverão ser submetidos a uma avaliação prévia, [...] apreciados na reunião seguinte após o recebimento do projeto [devendo ser enviado] com 15 dias de antecedência. (SANTO ANDRÉ, 2016b).

A avaliação realizada pelo CEP necessita que o pesquisador preencha o “formulário para obtenção de anuência para realização de pesquisa nos diversos departamentos das secretarias da prefeitura municipal de Santo André”. O formulário

deve ser datado e assinado, pelo pesquisador e pelo seu orientador, com os respectivos dados de contato.

Depois da avaliação realizada pelo CEP/PSA no formulário de anuência, o pesquisador será comunicado, via e-mail, sobre a aprovação ou não de aplicação de seu projeto.

Sendo o retorno favorável à realização da pesquisa, o pesquisador terá de enviar para o CEP os questionários ou protocolos de entrevistas para avaliação. Depois de coletar os dados, esses deverão ser disponibilizados para a PSA (SANTO ANDRÉ, 2016b).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: EM PERSPECTIVA À MELHORIA DA QUALIDADE DO BERÇÁRIO

Os resultados são apresentados inicialmente a partir do perfil das participantes do estudo, diretoras da rede de ensino, creche, do município de Santo André. A seguir são mostrados os resultados da opinião das diretoras quanto às categorias para melhorar a qualidade do berçário.

6.1 O perfil das diretoras

O perfil das diretoras é apresentado no Quadro 4 em relação ao sexo, idade, formação, entre outras categorias.

Quadro 4 – O perfil das Diretoras

Diretora	Idade	Formação inicial	Pós-graduação Lato Sensu	Pós-graduação Stricto Sensu	Tempo de Magistério	Tempo na Função de Diretor	Tempo na Gestão na Creche Atual
1	32	Pedagogia	Na área da Educação	Mestrado em Educação e Doutorado em Andamento	10	3	3
2	51	Pedagogia	Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento	****	28	7	3
3	44	Pedagogia Educação Artística	Psicopedagogia e Educação Infantil	****	20	8	2
4	48	Pedagogia		Mestrado em Educação e Doutorado em Currículo	19	5	2
5	54	Pedagogia e História	Educação Infantil e Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos	Mestranda em Educação	33	3	3
6	53	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial	Mestranda em Educação	29	8	7

7	43	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar	****	18	7	2
8	42	Pedagogia	Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais e Ludo pedagogia	****	18	6	3
9	35	Pedagogia e Licenciatura Plena em matemática	Educação Infantil e Gestão Escolar	****	14	5	5
10	55	Pedagogia	Na área da Educação	Mestranda em Educação	17	16	6

Fonte: Elaboração própria.

As diretoras são todas do sexo feminino, na faixa etária entre 32 e 55 anos, todas com formação em Pedagogia, sendo que duas possuem uma segunda graduação, uma em História e outra com Licenciatura em Matemática.

Dessas profissionais, oito delas possuíam *Lato Sensu* em diferentes especialidades na área da Educação, a saber: Educação Infantil, Letramento, Educação de Jovens e Adultos, Mediações Tecnológicas, entre outras. Duas profissionais tinham pós-graduação na modalidade *Stricto Sensu*, uma com Doutorado em Currículo, outra Doutoranda em Educação, outras duas são Mestrandas em Educação.

Quanto ao tempo de magistério, este variou entre 10 e 33 anos e o tempo na gestão ficou entre três e oito anos, sendo que apenas uma diretora está atuando já há 16 anos na gestão escolar.

O Quadro 4 revela dados significativos, quais sejam: a formação consistente das diretoras, a proximidade da aposentadoria de grande parte delas e a longa distância entre o tempo de docência e o início na função como gestora.

Outro fato que chama atenção é que apenas duas diretoras permanecem na unidade escolar por mais de cinco anos e as demais estão na unidade entre dois e três anos, dado que revela pouco tempo para as diretoras se apropriarem da realidade da comunidade local e estabelecer vínculos de confiança com os profissionais da unidade. Esses dados corroboram com os já revelados em um estudo realizado por Garcia *et al.* (2014), no qual os autores destacaram que a rotatividade dos diretores influencia de forma negativa o andamento da escola.

Destaca-se que a questão da idade se constitui em um dos principais desafios para o sistema de ensino de Santo André, pois muitas diretoras irão se aposentar nos próximos anos e substituí-las vai demandar um grande esforço e trabalho coordenado de formação. Garcia *et al.* (2014, p.105) indicou que quando um diretor se aposenta “um corpo de conhecimentos práticos, experiências de resolução de problemas e conflitos e formas de gerenciamento da escola” se torna, muitas vezes, esquecido.

6.2 As percepções das diretoras sobre as possibilidades de melhoria da qualidade do berçário

Inicialmente são apresentadas as percepções das diretoras de creche, do município de Santo André, em relação às possibilidades de melhoria da qualidade no berçário. Em seguida são apresentados os desafios para melhorar a qualidade deste espaço e, posteriormente, as ações desenvolvidas pelo professor para o desenvolvimento das diferentes linguagens, favorecendo a formação da criança. O Quadro 5 traz os dados das diretoras em relação as possibilidades de melhoria da qualidade do berçário:

Quadro 5 – Possibilidades de melhoria da qualidade do berçário

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P01	Até que ponto você concorda que a melhoria da infraestrutura escolar pode melhorar a qualidade no berçário?	10	30	50	10
P02	Até que ponto você concorda que o planejamento das rotinas no berçário pode melhorar a qualidade do atendimento às crianças?	0	0	10	90
P03	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço (dimensão do espaço físico, móveis em relação à altura, quantidade, cor, brinquedos pedagógicos) pode melhorar a qualidade no berçário?	20	40	40	0
P04	Até que ponto você concorda que a formação de professores em cursos da secretaria de educação, ou outros, fora da escola, pode melhorar a qualidade do trabalho no berçário?	10	20	60	10
P05	Até que ponto você concorda que o feedback do diretor sobre o trabalho (rotina) dos profissionais do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	0	0	20	80

P06	Até que ponto você concorda que a seleção dos professores e dos auxiliares para atuar no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	0	0	40	60
P07	Até que ponto você concorda que a melhoria das relações interpessoais (professoras, diretora, funcionários) pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	0	100
P08	Até que ponto você concorda que a cooperação e a troca com as famílias pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	0	100
P09	Até que ponto você concorda que a participação do diretor no planejamento dos projetos pedagógicos pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	30	70
P10	Até que ponto você concorda que o acompanhamento do diretor sobre as atividades realizadas no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	10	0	30	60
P11	Até que ponto você concorda que a liderança do diretor pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	40	60
P12	Até que ponto você concorda que a avaliação dos professores do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	0	0	10	90
P13	Até que ponto você concorda que parcerias com a saúde, esporte, entre outras, podem melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90
P14	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço social (onde a criança reside, as questões socioeconômicas e culturais) pode melhorar a qualidade no berçário?	10	40	20	30
P15	Até que ponto você concorda que as reuniões e os encontros entre o diretor e os profissionais que atuam no berçário podem melhorar a qualidade deste espaço?	0	10	30	60
P16	Até que ponto você concorda que a melhoria das condições de trabalho pode melhorar a qualidade no berçário?	0	10	20	70
P17	Até que ponto você concorda que a formação dos gestores pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90
P18	Até que ponto você concorda que a formação dos professores na escola, a partir de sua realidade pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90
P19	Até que ponto você concorda que a avaliação do berçário, em geral, pode melhorar sua qualidade?	0	0	30	70
P20	Até que ponto você concorda que a colaboração entre gestão e professores pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90

Fonte: Elaboração própria.

Os dados, em geral, trazem 20 itens em relação aos vários fatores, internos e externos à escola, que podem possibilitar a melhoria da qualidade do berçário. Todavia, a fim de detalhá-los um pouco mais, o Quadro 6 apresenta os itens da escala tipo Likert e suas respectivas categorias:

Quadro 6 – Categorias

Infraestrutura	P01, P03 e P12
Formação dos professores	P04 e P18
Formação do diretor	P17
Planejamento da rotina	P02
Trabalho colaborativo	P19
Relações interpessoais	P07 e P20
Mediação do diretor	P05, P09 e P10, P11, P15
Relação família-creche	P08 e P14
Ações do poder público	P06, P13 e P16
Avaliação	P12 e P19

Fonte: Elaboração própria.

As categorias apresentadas no Quadro 6 revelam ações a serem consideradas na jornada de um gestor na busca de organizar ações que favoreçam a melhoria na qualidade do berçário. Mediante os questionamentos, 100% das diretoras entrevistadas, item P18, concordaram parcialmente ou totalmente que a formação do professor é uma ação para melhoria da qualidade do berçário. De fato, Garcia e Miranda (2017), sobre gestão e a formação de professores, indicaram que a formação, sobretudo aquela realizada no contexto escolar, favorece a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno, entre outras coisas.

Para Lück (2009), a escola é um espaço intenso de múltiplas e complexas relações humanas. A autora considera que uma das atribuições do gestor é ser um articulador da qualidade educacional deste espaço. Isso revela que a qualidade não está somente atrelada à aplicação de recursos financeiros e tecnológicos, mas também, à organização dos tempos, das habilidades, dos saberes e das competências individuais e coletivas em prol de objetivos educacionais elevados.

De acordo com os itens (PA 05, 09, 10, 11 e 15), as diretoras concordaram 100%, parcial ou totalmente, que a mediação do gestor nas reuniões de planejamento pedagógico e nos encontros com os profissionais, nas devolutivas (feedback) sobre a rotina do berçário, possibilitam melhorar a qualidade do berçário. Também foi indicado a importância da liderança do gestor nesse processo de organização do espaço e de formação dos professores. Como argumenta Lück (2009, p.82), “é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola”.

6.3A infraestrutura do espaço berçário

O Quadro 7 traz os dados sobre as percepções das diretoras na categoria infraestrutura:

Quadro 7 – Categoria Infraestrutura

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P01	Até que ponto você concorda que a melhoria da infraestrutura escolar pode melhorar a qualidade no berçário?	10	30	50	10
P03	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço (dimensão do espaço físico, móveis em relação à altura, quantidade, cor, brinquedos pedagógicos) pode melhorar a qualidade no berçário?	20	40	40	0
P12	Até que ponto você concorda que a manutenção predial pode interferir na qualidade do berçário?	0	0	10	90

Fonte: Elaboração própria

Em relação à infraestrutura, de forma geral (item P01), 60% das diretoras entrevistadas concordaram parcialmente ou totalmente que sua melhoria pode promover a qualidade do berçário e 100% concordaram que a manutenção do prédio pode, P12, interferir na qualidade do berçário.

No item P03, que é mais específico, somente 40% das profissionais concordaram parcialmente que a melhoria do espaço (dimensão do espaço físico, móveis em relação à altura, quantidade, cor, brinquedos pedagógicos) poderia trazer melhorias na qualidade no berçário. Por outro lado, 60% das diretoras ou discordaram parcialmente ou totalmente.

Os dados revelaram que as diretoras concordam que a infraestrutura, em geral, pode promover a melhoria da qualidade no berçário. Todavia, quando se fala especificamente do tamanho do espaço, altura dos móveis, quantidade, cor, entre outros, a discordância foi maior.

As respostas dessas profissionais indicaram que infraestrutura conta muito no contexto de melhoria da qualidade do berçário, mas não relacionada à cor dos móveis ou quantidade.

De fato, a infraestrutura é um sistema geral de elementos estruturais, interconectados e “inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (GARCIA, 2016, p. 139). De acordo com o mesmo autor, este sistema abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes para a aprendizagem e do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A infraestrutura se torna relevante como indicou o RCNEI (1998), pois as crianças constroem o conhecimento a partir das interações com o outro e com o meio em que estão inseridas.

Pesquisadores já tinham sinalizado a importância da infraestrutura para a Educação Infantil, em geral, e para a creche, em particular (BARBOSA; HORN; 2001; HORN, 2004; GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017).

Horn (2004) indicou que em um mesmo espaço a professora pode criar vários ambientes de aprendizagem com propósitos diversos para a formação das crianças. Neste sentido, a ausência da infraestrutura, por exemplo, do parque ou de uma biblioteca, em escolas de Educação Infantil, pode subtrair das crianças várias aprendizagens, cognitivas, sociais e motoras, que poderiam ocorrer neste espaço.

Esta situação é agravada para as crianças menos favorecidas, aquelas das camadas mais pobres da população, pois a escola para elas é uma grande fonte de desenvolvimento, considerando que em suas casas elas não dispõem, por exemplo, de livros, entre outros.

Neste sentido, a infraestrutura pode ajudar a diminuir as desigualdades sociais existentes. De fato, como indicaram Garcia, Garrido e Marconi (2017, p. 152):

A infraestrutura, as possibilidades de criação e de organização de ambientes de aprendizagem, pode contribuir para atenuar as desigualdades sociais, fazendo com que crianças de nível socioeconômico mais baixo (pobres) tenham acesso e oportunidades de utilizar e manusear materiais e equipamentos, e vivenciar situações de aprendizagem que não seriam possíveis em suas realidades sociais (contexto familiar e social). Portanto, a luta da escola pela aquisição de uma infraestrutura ideal para impulsionar a aprendizagem (e o desempenho do Ensino Fundamental e Médio) das crianças caracteriza-se, entre outras coisas, como uma forma de combater as desigualdades sociais.

A infraestrutura escolar também se atrela à questão do acesso das crianças na creche. Poucas salas de aula e a disposição das instalações nas escolas não

permitem a matrícula de muitas crianças, gerando um contingente fora das unidades de ensino.

Oliveira (2007, p. 27) para garantir o acesso das crianças, tem aumentado a demanda pela “judicialização da educação”. No caso das creches de Santo André, as diretoras confirmam essa judicialização e manifestam preocupação com as vagas concedidas via judicial, que frequentemente resultam na superlotação das salas e na extrapolação do módulo, que estabelece a proporção de crianças por sala.

A judicialização da educação, ao conceder vaga a criança desconsiderando a capacidade de atendimento dos berçários, impacta diretamente a Meta 1, estratégia 1.6, do Plano Municipal de Educação (CMSA, 2015), que estabelece a relação de proporção numérica professor-aluno, no caso do berçário, seis crianças por professor.

Nesse sentido, quando existem muitas crianças superlotando as creches, tal situação dificulta os bebês de engatinhar ou brincar no chão, devido ao número deles e pouco espaço. De fato, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 50) tinham indicado que “bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente”, necessidade essa comprometida com a superlotação.

6.4A formação dos professores

A Quadro 8 apresenta dados da formação dos professores, a visão das diretoras sobre esta questão:

Quadro 8 – A formação dos professores

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P04	Até que ponto você concorda que a formação de professores em cursos da secretaria de educação, ou outros, fora da escola, pode melhorar a qualidade do trabalho no berçário?	10	20	60	10
P18	Até que ponto você concorda que a formação dos professores na escola, a partir de sua realidade pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados revelaram uma situação muito pertinente e que vai ao encontro da literatura que discute a formação de professores, qual seja a indicação que a escola é o local mais favorável para a formação docente. Todas as diretoras indicaram que concordavam parcialmente (10%) ou totalmente (90%).

De fato, muitos pesquisadores já sinalizaram que na instituição a formação pode ocorrer de forma mais prática e voltada para a realidade escolar (FUSARI, 2009; GARCIA, 2010; CUNHA; PRADO, 2010). Neste sentido, Garcia e Miranda (2017) indicaram a “formação pautada na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais, na mudança escolar e na melhoria da aprendizagem do aluno” (p. 2211).

Para esses mesmos autores

A escola é o local mais apropriado e que mais colabora para o desenvolvimento profissional do professor, considerando que ela se constitui em um espaço real para a construção de conhecimentos e habilidades e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da identidade profissional. (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2213).

Na rede de ensino de Santo André, a formação para as profissionais que atuam no berçário mostra-se ainda mais significativa, pois a atribuição de aulas, que segue a ordem de classificação nos concursos, faz com que muitos professores assumam salas de berçário, não porque pretendem trabalhar com bebês, mas porque são as salas que lhes restam naquele momento. Tal processo acaba gerando alta rotatividade nas escolas. Neste sentido, urge buscar instrumentos para formação desses docentes na escola, bem como, pensar em estratégias que busquem encantar os profissionais por essa fase de escolaridade.

A formação docente se faz necessária também porque muitos professores, ainda, não reconhecem a creche como espaço educativo, e não é incomum ouvir um professor dizer que “não estudei tanto para limpar bumbum”.

Há ainda a questão da falta de conhecimento das fases do desenvolvimento da criança, desde seu início, o que acaba induzindo as profissionais a uma visão equivocada do ensino, muitas vezes, impossibilitando um trabalho de qualidade no berçário, tendo em vista a especificidade deste período, conforme indicou Barbosa (2000):

Muitas das temáticas fundadoras das pedagogias da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a

educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas.(BARBOSA, 2000, p. 26).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, documento oficial do Ministério de Educação e Cultura (MEC), corroboram com o exposto pelas diretoras quando indicam que:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p.54).

6.5A formação do diretor

Apresenta-se aqui a importância dada à formação dos gestores para promover a qualidade no berçário pelas participantes deste estudo. Das diretoras participantes, nove concordaram plenamente e uma parcialmente com a relevância da capacitação para o diretor. O Quadro 9 sintetiza dos dados:

Quadro 9 – Formação do Diretor

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P17	Até que ponto você concorda que a formação dos gestores pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, 90% das diretoras concordaram totalmente que a formação profissional pode promover qualidade no berçário. De fato, vários estudos já tinham sinalizado nesta direção (FULLAN, 2014; LUCK, 2009; GARCIA; MIRANDA, 2017). Os estudos indicam que o diretores necessitam estudar e pesquisar, entre

outras questões, sobre as teorias do desenvolvimento humano, a periodização do desenvolvimento infantil e outros aspectos específicos para esta população (os bebês). Com este tipo de formação pode-se melhorar a gestão dos profissionais do berçário e da comunidade escolar.

De fato, o diretor é um agente de mudanças contagiosas (FULLAN, 2014). Alguém que atua na organização, na mobilização e na articulação dos processos materiais e humanos da escola.

Nas creches de Santo André, em sua maioria, ainda prevalece nos berçários, uma concepção de criança que precisa ser revista. Embora os adultos se dediquem buscando oferecer espaços agradáveis e alegres para os bebês, os materiais adotados – coloridos, caros e com poucas possibilidades de manipulação – nem sempre atendem as necessidades e interesses das crianças. Móviles no teto, paredes enfeitadas, brinquedos coloridos e quase sempre de material plástico. Indaga-se, então: estaria toda essa infraestrutura atendendo realmente a criança? Até onde os bebês conseguem visualizar o ambiente? Quanto tempo os brinquedos interessam aos bebês e até onde suprem a necessidade desta fase do desenvolvimento?

Não raro se observa a alegria das crianças brincando, entrando e saindo de simples caixas de papelão em um espaço de tempo muito mais longo do que com outros materiais oferecidos. Qual o motivo dessa escolha das crianças? Que outras vivências poderiam ser oferecidas aos bebês? Essas, entre outras questões, devem fazer parte das reflexões dos diretores de creche.

Embora ao diretor esteja atribuída muitas tarefas burocráticas a ele também é atribuída a dimensão pedagógica e nesse sentido ele, o diretor, precisa ter clareza que o bebê tem necessidade de espaço, de comunicação afetiva com o adulto, de cuidados básicos, de manipular objetos de diferentes cores e texturas. É desse conhecimento da infância que o diretor precisa se apropriar para assim promover a formação continuada de toda equipe, em um processo constante de ação-reflexão-ação da prática pedagógica. A formação do diretor torna-se assim também continuada, pois é no diálogo permanente das teorias e práticas que se constituirá os saberes dos profissionais sob sua responsabilidade.

6.6 Planejamento da rotina

A rotina do berçário necessita de planejamento englobando todos os profissionais envolvidos no cuidar e educar dos bebês. Para Barbosa (2000), a rotina deve ser pensada e criada no coletivo, pois facilita a construção do cotidiano, nas categorias de tempo e espaço (BARBOSA,2000).

A rotina não pode se constituir apenas para apoiar nas questões de higiene, alimentação e sono (o cuidar). Ela deve também estar atrelada ao educar. O Quadro 10 traz as percepções das diretoras acerca dessa questão:

Quadro 10 – Planejamento das rotinas

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P02	Até que ponto você concorda que o planejamento das rotinas no berçário pode melhorar a qualidade do atendimento às crianças?	0	0	10	90

Fonte: Elaboração própria

Não houve discordância em relação ao planejamento da rotina no berçário. Neste contexto, 90% das diretoras concordaram totalmente que na dinâmica da creche, o planejamento da rotina tem de fazer parte deste cotidiano. Todavia, o planejamento não pode ser rígido ou inflexível (BARBOSA, 2000).

Neste sentido, Zabalza (1998), chama à atenção para a necessidade de equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar as atividades, ou seja, a rotina “a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças” (p. 50). No entanto, as rotinas estáveis são muito importantes, pois atuam como organizadoras das experiências cotidianas e possibilitam que as crianças tenham domínio do processo a ser seguido, minimizando assim as incertezas do futuro.

6.7 As relações interpessoais e a qualidade no berçário

As relações interpessoais/sociais são consideradas a força motriz do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto denota a importância que trazem para o aprendizado humano. Para Vigotsky (1994, p. 75), “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Entende-se assim, que relações não saudáveis poderão, sim, interferir na qualidade do berçário.

Quadro 11 – Relações interpessoais no berçário

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P07	Até que ponto você concorda que a melhoria das relações interpessoais (professoras, diretora, funcionários) pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	0	100
P20	Até que ponto você concorda que a colaboração entre gestão e professores pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90

Fonte: Elaboração própria

A análise destes dados deixa claro a posição das diretoras quanto às relações interpessoais. Todas as dez diretoras entrevistadas concordaram totalmente que essas relações podem melhorar a qualidade do berçário.

A melhoria das relações interpessoais pode ocorrer de diversas formas, todavia, considerando que a Educação é um ato político, as relações devem ser mediadas pelo diálogo (FREIRE, 1999). É a partir dele que a solução dos problemas pode ser encontrada.

As diretoras também concordaram que a colaboração, entre gestão e professores pode melhorar a qualidade no berçário. De fato, um estudo sobre as escolas de qualidade realizado por Sammons, Hillman e Mortimore (1995) mostrou como características dessas instituições onze fatores que interdependentes podem promover a qualidade. Entre esses fatores está a liderança profissional firme do diretor e a busca da participação das pessoas na escola. A liderança deve ser relacionada à qualidade individual dos líderes, ao papel por eles desempenhado, seus estilos de atuação, à relação com a visão, com os valores e com os objetivos da escola, e suas relações com as mudanças. Os objetivos e visões compartilhadas requerem unidade

de propósitos, participação institucional e colaboração. Neste contexto, o trabalho colaborativo é muito valorizado.

Ou seja, em escolas de qualidade a colaboração entre aqueles que atuam na formação das crianças (gestores, professores, pais, entre outros) é algo que faz parte do cotidiano escolar.

6.8A mediação do Diretor

Em relação à mediação do diretor no trabalho para melhorar a qualidade no berçário, as diretoras indicaram questões que são reveladoras de uma demanda das creches da cidade de Santo André. O Quadro 12 mostra os resultados:

Quadro 12 – Mediação do Diretor

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P05	Até que ponto você concorda que o feedback do diretor sobre o trabalho (rotina) dos profissionais do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	0	0	20	80
P09	Até que ponto você concorda que a participação do diretor no planejamento dos projetos pedagógicos pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	30	70
P10	Até que ponto você concorda que o acompanhamento do diretor sobre as atividades realizadas no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	10	0	30	60
P11	Até que ponto você concorda que a liderança do diretor pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	40	60
P15	Até que ponto você concorda que as reuniões e os encontros entre o diretor e os profissionais que atuam no berçário podem melhorar a qualidade deste espaço?	0	10	30	60

Fonte: Elaboração própria.

Na maioria, em todas essas questões, que versavam sobre o feedback do diretor, sua participação no planejamento dos projetos pedagógicos, seu acompanhamento sobre as atividades realizadas no berçário, sobre sua liderança, também nas reuniões e encontros, os profissionais concordaram que elas podem melhorar a qualidade no berçário.

O que se observa é que para essas diretoras a mediação do diretor é essencial. Todavia, não se sabe, e essa não foi a intenção deste estudo, se essas profissionais praticavam esse trabalho de mediação em suas escolas. Resta em aberto um bom tema para futuras pesquisas.

No caso da liderança, por exemplo, ela, de fato, tem sido fundamental para a promoção da qualidade da Educação, como já sinalizaram muitos pesquisadores (PARO, 2016; GARCIA; MIRANDA, 2017), pois, conforme Lück (2009), ao diretor cabe a tarefa de articular a equipe, mobilizando talentos e criando uma rede de colaboração e aprendizagem.

Outros estudos (GRIGOLI *et al.*, 2010) mostraram que a mediação do diretor atinge várias áreas. O diretor, juntamente com sua equipe, atua na mediação da formação contínua dos professores, na preparação da formação, na observação do trabalho dos professores e realização de feedback para os professores, entre outras coisas.

Cabe lembrar que na abordagem histórico-cultural, adotada pela Rede de Santo André, mediar não é simplesmente criar um elo, um meio entre as relações humanas. Ela é uma interposição intencional que provoca transformações, sendo socialmente construída (VIGOTSKY, 1995).

Por fim, é necessário relativizar um pouco os dados encontrados. Promover o feedback não é tarefa fácil, pois demanda domínio dos assuntos abordados, empatia e capacidade de ouvir. No entanto, construir uma rotina onde se possa falar abertamente sobre o trabalho realizado, erros e acertos, pode promover a superação de dificuldades e construção de uma profissionalidade que, muitas vezes, está distante da carreira docente. Os profissionais da Educação pouco falam sobre suas incertezas e dúvidas, e assim, se mantêm uma prática pedagógica que não acompanha as mudanças tecnológicas e sociais.

Embora seja importante o diretor acompanhar o planejamento e as práticas do berçário, essa não é tarefa fácil, considerando as tantas outras demandas da função. Nas creches de Santo André o diretor acompanha as reuniões pedagógicas e acompanha parcialmente as rotinas dos diferentes agrupamentos, dentre eles o berçário, no entanto, sua atuação nesse campo é parcial, em função do exíguo tempo.

6.9 Relação família creche

Outra categoria avaliada foi a relação entre a família e a creche, conexão importante para o desenvolvimento das crianças. O Quadro 13 sintetiza os resultados encontrados neste estudo:

Quadro 13 – Relação família-creche

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P08	Até que ponto você concorda que a cooperação e a troca com as famílias pode melhorar a qualidade no berçário?	0	0	0	100
P14	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço social (onde a criança reside, as questões socioeconômicas e culturais) pode melhorar a qualidade no berçário?	10	40	20	30

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados são bem expressivos, pois mostram, por um lado, que as diretoras indicaram que concordam (100%) que a cooperação e a troca com as famílias podem melhorar a qualidade no berçário; por outro lado, todavia, nem todas concordaram que melhorar o espaço social pode auxiliar na melhoria da qualidade do berçário.

Na primeira questão, pesquisadores (GARCIA E MIRANDA, 2017; PENN, 2011; KAGAN, 2011; CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006; ZABALZA, 1998) já tinham revelado que a qualidade na Educação se constitui de vários fatores, dentre eles a participação da comunidade e das famílias, como concordaram as diretoras entrevistadas.

De acordo com esses autores, supracitados, a participação das famílias e da comunidade configura-se em um fator extraescolar que impacta diretamente a qualidade. Zabalza (1998) enfatizou que o trabalho com os pais e as mães enriquece o trabalho desenvolvido na escola, o trabalho educativo que essas famílias desenvolvem em seus lares, favorecem a constituição profissional dos professores, uma vez que estes apreendem muito na troca com as famílias.

Na segunda questão, a melhoria do espaço social, informação bem relevante, tem sintonia com aquela em que a formação do diretor é fundamental para a qualidade, em geral, e para a qualidade do berçário, em particular. Isso porque metade

das profissionais não reconheceram a melhoria do entorno escolar como um fator de melhoria para o berçário.

Estudos já mostraram que o avanço da qualidade depende de fatores intra escolares e extraescolares (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Nesses últimos, está a questão da melhoria do espaço escolar, envolvendo as questões sociais e econômicas. Dito de outra forma, melhorar o entorno escolar, a vida na comunidade, em termos de saúde, esporte, acesso a bibliotecas, entre outras questões, tem implicações diretas para a qualidade na escola e para o desenvolvimento das crianças.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), na dimensão Planejamento Institucional, enfatizaram a necessidade da participação das famílias e de se considerar a realidade local para a elaboração do projeto pedagógico. Para Gadotti (2010, p. 2), a “qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim”.

6.10 Ações do poder público

Nesta categoria foram exploradas as percepções das diretoras em relação às ações que devem ser desenvolvidas pelo poder público que poderiam melhorar a qualidade do berçário. O Quadro 14 sintetiza os dados:

Quadro 14 – Ações do poder público

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%
P06	Até que ponto você concorda que a seleção dos professores e dos auxiliares para atuar no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	0	0	40	60
P13	Até que ponto você concorda que parcerias com a saúde, esporte, entre outras, podem melhorar a qualidade no berçário?	0	0	10	90
P16	Até que ponto você concorda que a melhoria das condições de trabalho pode melhorar a qualidade no berçário?	0	10	20	70

Fonte: Elaboração própria.

As dez diretoras que responderam essa pesquisa concordaram totalmente ou parcialmente que a escolha dos professores e auxiliares para atuarem no berçário pode melhorar a qualidade. No entanto, no município de Santo André, território dessa pesquisa, a atribuição de salas para professores ocorre pela classificação do professor, que decorre de uma pontuação, resultado do tempo de atuação na Rede e formação. Embora esses critérios de atribuição das salas sejam considerados os mais justos pelos profissionais envolvidos, eles acabam alocando nas salas do berçário, geralmente, professores ingressantes que, muitas vezes, não desejam atuar nesta fase ou não dispõem de um perfil para o trabalho com as crianças bem pequenas.

Ao serem questionadas se a parceria com a saúde pode promover a qualidade no berçário, nove diretoras concordaram que sim e uma concordou parcialmente. Pesquisadores como Penn (2011) e Kagan (2011) já haviam indicado essa narrativa. Para Penn (2011), “a qualidade da Educação Infantil somente pode ser alcançada se ela estiver envolvida em uma rede ampla que engloba o sistema de saúde”. Kagan (2011) também indicou a vinculação das escolas com os serviços básicos de saúde, elemento fundamental para a qualidade.

Nove diretoras concordaram, totalmente ou parcialmente, que a melhoria das condições de trabalho pode promover a qualidade no berçário. De fato, Dourado e Oliveira (2009) sinalizaram nesta direção, indicando que melhorar as condições docentes é fundamental para promover a qualidade.

6.11 Avaliação

Os participantes deste estudo também responderam a itens quanto à avaliação do berçário, em geral, e a dos professores, em particular. Os dados do Quadro 15 revelam os resultados:

Quadro 15 – Avaliação do berçário

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola. Por favor, reponda o quanto você concorda ou discorda dos itens abaixo:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		%	%	%	%

P12	Até que ponto você concorda que a avaliação dos professores do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?	0	0	10	90
P19	Até que ponto você concorda que a avaliação do berçário, em geral, pode melhorar sua qualidade?	0	0	30	70

Fonte: Elaboração própria.

Em se tratando da avaliação realizada nos berçários, as diretoras concordaram 100%, parcialmente ou totalmente, que a avaliação deste espaço, em geral, e dos professores, em particular, no município de Santo André, pode contribuir para melhorar a qualidade no berçário.

A avaliação se constitui em um elemento favorável para se conhecer o berçário, como o espaço caracterizado por sua infraestrutura; seus atores, os professores e seus auxiliares e suas práticas; as rotinas que estão sendo estruturadas, entre outras questões. Ao mesmo tempo, a partir de tal conhecimento pode-se criar um plano para melhorar todas essas questões ligadas ao berçário, assegurando uma melhor qualidade para os bebês e crianças.

De fato, a gestão escolar, a diretora e sua equipe, no cotidiano escolar, devem atuar na avaliação e no monitoramento dos processos escolares, incluindo os projetos, programas e espaços como o berçário.

O monitoramento tem de ser contínuo e sistemático e acompanhar os processos da escola. Segundo Lück (2009, p. 50):

Os processos de monitoramento e avaliação são os mesmos, apenas o foco é diferenciado, envolvendo duas dimensões diferentes da mesma realidade: o monitoramento focaliza os processos, os meios de implementação de um plano, programa ou projeto e a avaliação focaliza os seus resultados conforme já destacado. Tanto o monitoramento como a avaliação têm estágios ou etapas, a saber: i) coleta de dados; ii) registro e sistematização de dados; iii) análise e interpretação de dados; iv) descrição de resultados; v) compartilhamento e disseminação dos resultados com a comunidade escolar; vi) utilização dos resultados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação.

Os processos de monitoramento e avaliação devem incidir, sobretudo sobre aqueles planos e projetos de curto, médio e longo prazo, que acompanham a aprendizagem dos alunos, sobre a qualidade dos espaços e dos ambientes de aprendizagem, entre outras questões.

6.12 Quais os desafios para melhorar a qualidade do berçário?

Ao responderem a uma questão aberta sobre os desafios para melhorar a qualidade do berçário, surgiram elementos importantes em relação a este espaço que abriga bebês e crianças. O Quadro 16 mostra os resultados:

Quadro 16 – Desafios para melhorar a qualidade do berçário

Desafios/Melhorias	%
Infraestrutura adequada /espaços	70
Manter o módulo adulto bebê	60
Formação dos profissionais	60
Planejamento	30
Utilização dos diferentes espaços com atividadesdiferenciadas/contextualizadas	20
Parceria efetiva com as famílias	20
Mobílias e brinquedos estruturados ou não	20
Relações interpessoais	20
Crítérios de atribuição de salas/ Rotatividade de profissionais	20
Rotina	10
Materiais	10
Diferenças de faixas etárias no mesmo espaço	10
Formação inicial inadequada	10

Fonte: Elaboração própria.

Os desafios mais citados pelas diretoras estavam atrelados à infraestrutura adequada quanto aos espaços, à manutenção do módulo quanto à proporção adulto-criança e à formação dos profissionais.

Outros desafios também foram citados pelas diretoras, mas, em grande parte, ligados diretamente à questão da formação, uma vez que dizem respeito ao planejamento, à utilização dos espaços e às atividades contextualizadas, rotina, formação inicial e materiais.

Três questões são discutidas com maior detalhamento: a infraestrutura, a questão do módulo de funcionamento do berçário e a formação das profissionais que atuam neste espaço.

A primeira questão, a infraestrutura, a falta de espaços, de instalações, de equipamentos e de manutenção na Educação Infantil, tem sido, de fato, o denunciado por vários pesquisadores (BARBOSA; HORN, 2001; GARCIA, GARRIDO; MARCONI, 2017; SANTANA *et al.*, 2019).

A infraestrutura é fundamental, pois:

No ambiente escolar, criado a partir de um espaço da escola, caracterizado pelos objetos, equipamentos e materiais didáticos, instalação, mobiliário e decoração (infraestrutura escolar), que se estabelecerem as relações da criança com o meio e com as pessoas. Trata-se de um cenário no qual se criam e se trocam emoções, intenções sociais e aprendizagens cognitivas. (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017, p. 2).

Horn (2004) indicou que em um mesmo espaço pode-se criar muitos ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças, indicando a importância da infraestrutura escolar para a organização desses ambientes escolares de aprendizagem da criança na Educação Infantil.

A segunda questão, o módulo de atendimento no berçário, as diretoras indicaram também tratar-se de uma preocupação no diz respeito, entre outras coisas, à proporção adulto-criança no espaço do berçário. De fato, quem atua nesses espaços nas creches conhecem os desafios quando as salas estão lotadas.

Esta situação de muitos bebês e crianças nos berçários tem sido, cada vez mais constante devido a liminares, medidas judiciais que chegam nas escolas de Santo André. Neste contexto, a justiça tem concedido aos pais a possibilidade de matricular seus filhos nas creches, mesmo que essas já estejam lotadas. Neste sentido, a quantidade de alunos atendidos acaba ultrapassando o módulo de atendimento, o que compromete a qualidade do trabalho, uma vez que o número de profissionais é limitado e o espaço físico não comporta tal demanda.

Na terceira questão, a formação das profissionais, indica algo que é relevante para aqueles que atuam no berçário. Kishimoto (2004) indicou que a formação do professor em muitos casos estava desconectada do lócus da prática profissional. A formação necessitaria se centrar na Educação Infantil e em seus diversos aspectos organizacionais.

A autora supracitada critica também os pacotes de treinamentos que tiram o professor do contexto escolar a fim de treiná-lo para algumas atividades, o que desrespeita seus conhecimentos produzidos na prática pedagógica e as culturas locais.

A autora defende a formação para melhorar a qualidade na Educação e que tal situação tem de passar pela construção de uma prática coletiva, com aprendizagens partilhadas, considerando as crianças, professores, pais, gestores, pesquisadores, entre outros, como protagonistas.

7 PRODUTO

A partir dos dados encontrados neste presente estudo, advindos das análises das percepções dos diretores de creche sobre as possibilidades de melhorias para o berçário, pretende-se elaborar um *e-book* com os resultados para auxiliar diretores de Santo André, e de outros municípios, a melhorar a qualidade do berçário.

Neste sentido, pretende-se contribuir com as creches, em geral, e com o espaço do berçário, em particular. Ao longo dos anos, em Santo André foram poucas as publicações que contribuem com a qualidade do berçário.

Diante disso, então, a opção por tornar os dados encontrados nessa pesquisa em um *E-book*, torna-se relevante a fim de deixar para as futuras equipes gestoras e a própria Secretaria de Educação, um registro escrito deste estudo. A elaboração do *E-book* far-se-á mediante a efetivação de seis etapas, a saber:

Etapa 1: discussão com o orientador para definição dos aspectos de relevância a serem abordados no *E-book*;

Etapa 2: análise da dissertação para seleção do conteúdo que dialoga com os aspectos relevantes definidos na etapa 1;

Etapa 3: elaboração do *E-book*;

Etapa 4: apresentação do *E-book* à equipe Cepec;

Etapa 5: apresentação do *E-book* à rede, no Centro de Formação de Professores;

Etapa 6: disponibilização do *E-book* na internet.

Além do próprio município, este *E-book*, ao ser disponibilizado na internet contribuirá para que outros municípios que queiram implementar suas Propostas Curriculares, possam se beneficiar da experiênciada pelos gestores e docentes da rede de ensino do município de Santo André.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento da finalização, o que de maneira alguma significa que o estudo esteja encerrado, pois o conceito de qualidade está sempre “vivo” e permeia todas as ações educacionais, retomamos o problema desta pesquisa: quais as percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário?

Este estudo mostrou inicialmente o perfil das diretoras que participaram deste presente estudo: um conjunto de mulheres com formação superior em Pedagogia, em geral com pós-graduação, com certa experiência no magistério e muitas, próximas da aposentadoria.

Está última questão talvez seja uma preocupação para os dirigentes educacionais da cidade, pois a simples substituição de diretores com experiência por uma força de trabalho nova não garante a qualidade no berçário.

As categorias analisadas (infraestrutura, formação de professores e de diretores, planejamento da rotina, trabalho colaborativo, relações interpessoais, mediação do diretor, relação família e creche, ações do poder público e avaliação) revelaram as indicações dos participantes como possibilidades de melhoria da qualidade do berçário.

Na questão da infraestrutura, as diretoras sinalizaram que ela é fundamental para a melhoria da qualidade do berçário. O espaço permite a criação de inúmeros ambientes para a aprendizagem e para o desenvolvimento do bebê e da criança na creche.

É por meio das interações que os bebês e crianças constroem o conhecimento e é, neste sentido, que uma infraestrutura adequada pode promover a qualidade do berçário. Sua falta pode impossibilitar várias aprendizagens na infância que são fundamentais para os outros níveis de ensino.

A infraestrutura é ainda uma forma de auxiliar as crianças menos favorecidas, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. Ou seja, crianças de nível socioeconômico mais baixo podem ter acesso e oportunidades para utilizar bens culturais que não estão presentes em suas casas.

Na questão da formação de professores, as profissionais indicaram a necessidade desses processos, em geral, e sobretudo para aqueles que atuam no

berçário, pois na rede de ensino de Santo André, em muitos casos, as professoras que atuam no berçário são induzidas a trabalhar nesse espaço em virtude do sistema de atribuição de salas realizado por pontuação, considerando o tempo na rede e formação. Assim, quase sempre as salas de berçário são atribuídas a professores iniciantes.

A formação dessas profissionais deve estar atrelada, entre outras coisas, aos conhecimentos das fases do desenvolvimento da criança, às culturas da infância, ao gerenciamento do berçário.

Na questão da diretora, as indicações foram na mesma direção, ou seja, ela é fundamental, considerando que esta profissional trabalha para organizar e mobilizar as pessoas e os materiais da escola. Todavia, há que considerar que essa formação precisa ser específica para o espaço berçário, suas particularidades e teorias.

Quanto ao planejamento da rotina do berçário, houve quase uma unanimidade de sua importância, indicando que ele tem de possuir flexibilidade no contexto do berçário.

Na questão das relações interpessoais, as diretoras indicaram que a melhoria delas pode incidir na melhoria da qualidade do berçário. Neste sentido, o trabalho colaborativo, segundo elas, entre a gestão e os professores torna-se um elemento importante.

Na questão da mediação do trabalho no berçário, as diretoras indicaram dar feedback, participar do planejamento dos projetos pedagógicos, acompanhar atividades realizadas e liderar o grupo, são elementos que possibilitam melhorar a qualidade no berçário.

Em todo este contexto, as diretoras indicaram a relevância da relação entre a família e a creche como uma questão que influencia a qualidade do berçário. De fato, a aproximação da escola e dos pais enriquece o trabalho escolar educativo, favorecendo a melhoria da qualidade do berçário.

Neste mesmo cenário, uma questão chamou a atenção e é preocupante. Trata-se do fato de que as diretoras não reconheceram a melhoria do espaço social como condição para a melhoria da qualidade do berçário.

O fato de as diretoras não reconhecerem a melhoria do entorno, característica extraescolar da qualidade, para a melhoria da vida na comunidade denota uma fragilidade na formação dessas profissionais.

Esse achado se constitui em uma parte relevante deste presente estudo, qual seja conhecer que as diretoras não atribuem ao espaço extraescolar uma parte da qualidade, uma situação que reservaria somente para a escola o fardo de realizar a formação e o desenvolvimento dos bebês e das crianças com qualidade no berçário.

Na questão das ações do poder público, as diretoras indicaram serem relevantes a criação de parcerias com a saúde, entre outras, para promover a qualidade no berçário. De fato, a qualidade da Educação Infantil depende de uma vasta rede de proteção que envolve várias outras dimensões como a saúde, o esporte, o lazer, entre outros.

No caso da avaliação, as participantes deste estudo indicaram que ela é fundamental para melhorar a qualidade do berçário. Trata-se de um processo que deve ser contínuo e transformador e incidir sobre os projetos, programas, espaços e todos aqueles que atuam no berçário.

Por fim, além das questões apontadas pelas diretoras para melhorar a qualidade do berçário, este estudo trouxe alguns desafios para garantir esse processo.

Na opinião das diretoras os maiores desafios estavam relacionados à infraestrutura adequada quanto aos espaços, à manutenção do módulo quanto à proporção adulto-criança e à formação dos profissionais.

Este estudo tem várias implicações. Seus dados podem ser utilizados pelos dirigentes da cidade de Santo André para organizar e estruturar projetos e programas para melhorar a qualidade do berçário.

De fato, considera-se que os achados desta pesquisa, a partir de elementos empíricos, poderão nortear discussões, formações, projetos, programas e políticas para a melhoria da qualidade no berçário.

As indicações, que farão parte de um e-book que visa colaborar com a melhoria da qualidade no berçário, podem fazer parte também de reuniões pedagógicas no contexto da creche. Desta forma, podem induzir reflexões entre a diretora e aqueles que atuam neste espaço com o propósito de melhorar a qualidade.

Os resultados desta pesquisa podem também ser utilizados para promover discussões no contexto da formação inicial e continuada de gestores escolares. As universidades poderão se apropriar desses dados e promover debates sobre as possibilidades de melhoria no berçário.

Por fim, a partir deste trabalho de mestrado, espera-se ter contribuído com a ciência, em geral, e com a possível melhoria da qualidade no berçário das creches do município de Santo André.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 67-79.

BARRETO, A. M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, pp. 53-65, 2003.

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998. pp. 212-227.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. — Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Vol. II. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006, vol.1 e vol.2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fevereiro de 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 21 abril 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRASIL. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: http://v2.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/caqi_educativo.pdf. Acesso em: 20 de março de 2019.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Lei no 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de edições técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

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, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

CAMPOS, M. M. Gestão na educação infantil. **Revista Pátio: Educação Infantil**, [s.l.], ano 13, n. 43, n.p., 2015.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAMPOS, M. M.; FULGRAFF, J. & WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 36, n.127, p. 87-128, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2020.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CAMPOS, M. M.; SILVA, R. C. C.; CRUZ, H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. 87p. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2444/2784>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 119, p. 85 - 112, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2019.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação Centrada na Escola, Desenvolvimento Pessoal e Profissional de Professores. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n.28, p.101-111, 2010.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 18, n.2, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

DIDONET, V. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FERREIRA, R. L. **As significações do formador de formadores sobre sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 20/04/2019.

FULLAN, M. **The Principal: Three keys to maximizing impact**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. Ed, São Paulo: Loyola, 2009, p. 17-24.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Cadernos de Formação. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional**. Conferência Nacional De Educação (CONAE), 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GARCIA, P. S. *et al.* A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 614-631, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6841/5302>>. Acesso em: 15 outubro de 2018.

GARCIA, P. S. *et al.* Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC paulista. **Política e Gestão Educacional**, [s.l.], p. 87-107, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9394/6245>>. Acesso em: 12 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n1.2016.9394>.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças**: por que elas não acontecem nas escolas? Uma macroanálise envolvendo professores de ciências. 1ed. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

GARCIA, P. S. Infraestrutura escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 587-608, 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/10112>>. Acesso em: 15 fevereiro de 2019.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. ; MARCONI, J. Um estudo sobre a infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC paulista. **HOLOS**, [s.l.], ano 33, v. 1, p. 139-154, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5140>>. Acesso em: 20 out. 2018.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 12, p. 2210-2230, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9283>>. Acesso em: 21 out. 2018.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107/296>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GRIGOLI, J. A. G.; *et al.* A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100012&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 5 mar. 2019.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades** (IBGE), 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>>. Acesso em: 15 out. 2018.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 142, p. 56-67, 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2019.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, 209p.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2018.

MACHADO, M. L. A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**: Tese (Doutorado), PUC/SP, São Paulo, 1998.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MYERS, R. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v.41, n.142, p.100-115, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100006>. Acesso em: 11 maio 2019.

MYERS, R. G. **Um tempo para a infância**: os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento. Porto: Unesco, 1991. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087024_por>. Acesso: 18 jun. 2019.

NASCIMENTO, E. C. M. **Processo histórico da educação infantil no Brasil**: educação ou assistência? EDUCACERE: XII congresso nacional de educação. Paraná, 2015. p. 17. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 15 de março de 2019.

OBEDGABC. Observatório da Educação do Grande ABC. **Relatório do primeiro trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2015

OBEDGABC. Observatório da Educação do Grande ABC. **Relatório do segundo trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2017.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2004. Disponível em <Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/928/933>>. Acesso em: 4 dez. 2019.

PARO, V. **Gestão Compartilhada da escola pública**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 561-570, 2007 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19150/11153>>. Acesso em: 11 maio 2019.

PASCHOAL, J. D. P; BRANDÃO, C. F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.66, p. 196-210, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>>. Acesso em: 15 out 2019.

PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. Educação de qualidade na educação infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2024? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 33, n. 1, p. 241 - 259, 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/67484>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

PENN, H. **Quality in early childhood services: an international perspective**. Columbus: Mcraw Hill, Open University Press, 2011.

PONTES, D. F. Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do Distrito Federal. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4355.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

RIBEIRO, V. M; RIBEIRO, V, M; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 124, p. 227-251, 2005. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/9_c_1Indicadores_de_qualidade-CE_indqua.pdf>. Acesso em: 4 abri. 2019.

QUALIDADE. *In*: HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Características-chave das escolas eficazes: uma revisão da pesquisa de eficácia escolar**. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres, 1995.

SANTANA, D. S. C., *et al.* **A Infraestrutura Escolar da Educação Infantil dos Municípios da Região do Grande ABC**. Revista Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2. Atena Editora, 2019. Disponível em: atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/formação-docente-principios-e-fundamentos-2. Acesso em: 26 dez. 2019.

SANTO ANDRÉ. I Congresso de História da Região do Grande ABC, 1990. **Anais eletrônicos** [...]. Santo André, 1990. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/biblioteca/pesquisa/con_detalhe.asp?ID=4332&vHistoryNovo=sim>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTO ANDRÉ. **Cadernos de Registros** – Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, Santo André, 2009.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. Lei Nº 9.723. Plano Municipal de Educação do Município de Santo André. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 2015.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal de Santo André. **Anuário de Santo André 2016 (ano base 2015)**. Santo André, 2016a. 176p. Disponível em: <<https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/anuarios-de-santo-andre>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

SANTO ANDRÉ. Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. **Manual de instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa**. In: NUNES, E. L. G.; LAPORTA, M. Z.; JUNIOR, N. C (Orgs.). Santo André: [s.n.], 2016b. Disponível em: <<https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-ssau/32-secretarias/saude/277-comite-de-etica-em-pesquisa-cep>>.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520>>. Acesso em: 3 set. 2019.

SCHREINER, C.; SJOBERG, S. **Sowing the seeds of ROSE**: background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE: a comparative study of students views of science and science education. *Acta Didactica*, Oslo, n. 4, p. 1-120, 2004. Disponível em:

<<http://www.ils.uio.no/forskning/rose/documents/AD0404.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

SILVA, E. L. D. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, J. C. **A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André/SP**. 2018. 111 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Departamento de Educação, Universidade Nove de Julho, 2018.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

SOUSA, M. F. G. Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. **Palestra de abertura do Seminário nacional de Educação Infantil do Sesi: Identidade na Diversidade**. Belém, 1998.

SOUZA, A.R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget, Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 77, p. 69-81, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1044/1052>>. Acesso em: 13 maio 2019.

TADEU, B; AGUIAR, C. A Qualidade Observada em salas de Berçário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 32 n. 4, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n4/1806-3446-ptp-32-04-e32426.pdf>>. Acesso em 25 out. 2019.

UEBERSAX, J. S. **Likert scales: Dispelling the confusion**. 2006. Disponível em: <<http://john-uebersax.com/stat/likert.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed., Campinas: Papirus, 2004.

VIGOTSKY, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In: VYGOTSKI. **Obras Escogidas**: Tomo III.* Madri: Visor/MEC, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. L. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. A. **A Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRINÃ, M. A. Z. A escola infantil como contexto de vida e de aprendizagens. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 13, n. 43, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista para os gestores

Prezado (a) colega:

Roteiro de entrevista:

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: _____
2. Ano de nascimento: _____
3. Cidade em que mora: _____
4. Estado civil: _____
5. Tem filhos: _____
6. Se sim, quantos: _____

II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Sua formação: _____
8. Tem outra graduação: _____
9. Se sim, qual: _____
10. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade para desenvolver sua função hoje: _____
11. Tipo de instituição em que você fez seu curso superior: _____
12. O curso foi presencial, semi, a distância: _____
13. Possui pós-graduação: _____
14. Em que área _____

III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

16. Tempo na escola: _____
17. Sempre foi diretor: _____

18. Tempo de trabalho nesta escola: _____

19: Regime de contratação: _____

a) Quais os desafios para melhorar a qualidade do berçário?

b) No planejamento do professor do berçário quais as experiências você considera indispensáveis para o desenvolvimento das diferentes linguagens?

Quadro 17 – Entrevista com as diretoras

	A melhoria da qualidade do berçário depende de vários fatores internos e externos à escola.	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
P01	Até que ponto você concorda que a melhoria da infraestrutura escolar pode melhorar a qualidade no berçário?				
P02	Até que ponto você concorda que o planejamento das rotinas no berçário pode melhorar a qualidade do atendimento às crianças?				
P03	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço (dimensão do espaço físico, móveis em relação à altura,				

	quantidade, cor, brinquedos pedagógicos) pode melhorar a qualidade no berçário?				
P04	Até que ponto você concorda que a formação de professores em cursos da secretaria de educação, ou outros, fora da escola, pode melhorar a qualidade do trabalho no berçário?				
P05	Até que ponto você concorda que o feedback do diretor sobre o trabalho (rotina) dos profissionais do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P06	Até que ponto você concorda que a seleção dos professores e dos auxiliares para atuar no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P07	Até que ponto você concorda que a melhoria das relações interpessoais (professoras, diretora, funcionários) pode melhorar a qualidade no berçário?				
P08	Até que ponto você concorda que a cooperação e a troca com as famílias pode melhorar a qualidade no berçário?				
P09	Até que ponto você concorda que a participação do diretor no planejamento dos projetos pedagógicos pode melhorar a qualidade no berçário?				
P10	Até que ponto você concorda que o acompanhamento do diretor sobre as atividades realizadas no berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P11	Até que ponto você concorda que a liderança do diretor pode melhorar a qualidade no berçário?				
P12	Até que ponto você concorda que a avaliação dos professores do berçário pode melhorar a qualidade deste espaço?				
P13	Até que ponto você concorda que parcerias com a saúde, esporte, entre outras, podem melhorar a qualidade no berçário?				
P14	Até que ponto você concorda que a melhoria do espaço social (onde a criança reside, as questões socioeconômicas e culturais) pode melhorar a qualidade no berçário?				
P15	Até que ponto você concorda que as reuniões e os encontros entre o diretor e os profissionais que atuam no berçário podem melhorar a qualidade deste espaço?				
P16	Até que ponto você concorda que a melhoria das condições de trabalho pode melhorar a qualidade no berçário?				
P17	Até que ponto você concorda que a formação dos gestores pode melhorar a qualidade no berçário?				
P18	Até que ponto você concorda que a formação dos professores na escola, a partir de sua realidade pode melhorar a qualidade no berçário?				

P19	Até que ponto você concorda que a avaliação do berçário, em geral, pode melhorar sua qualidade?				
P20	Até que ponto você concorda que a colaboração entre gestão e professores pode melhorar a qualidade no berçário?				

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “Possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário: a percepção de diretoras de creche do município de Santo André”, sob responsabilidade da pesquisadora Lucilene Ferreira e orientada pelo Professor Dr. Paulo Sergio Garcia, tendo por objetivo analisar as percepções das diretoras de creches, do município de Santo André, sobre as possibilidades e os desafios para a melhoria da qualidade do berçário.

Para realização deste trabalho usarei o seguinte método: pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a ser desenvolvida em uma única fase, qual seja, entrevista com diretoras de creches do município de Santo André. Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa não apresenta riscos. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa será a produção de uma matriz cujo conteúdo contemple a qualidade nos berçários. O (a) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso).

Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora Lucilene Ferreira – panthylu@yahoo.com.br - ou seu orientador o Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia – Paulo.garcia@uscs.edu.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São

Caetano do Sul. Fone (11) 42393217 ou ainda através do e-mail:
cep.uscs@uscs.edu.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: Santo André

Data: ___/___/___.

Assinatura do Sujeito (ou responsável)

Assinatura da pesquisadora

ATENÇÃO: (1) para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável; (2) em casos de pesquisa com menores ou população vulnerável, usar o texto abaixo: Eu (nome completo do responsável), responsável pelo(a) menor (nome completo do menor); (3) em casos de pesquisa com menores, além do TCLE, deve ser feito um Termo de Assentimento.